قراءات في التربية الخاصة

التخلف العقلي - إيذاء الذات - الاقتصاد الرمزي

تأليف

دكتور / علي عبدالله علي مسافر

دكتوراة في الصحة النفسية

(تخصص إرشاد نفسي لذوي الاحتياجات الخاصة)

الطبعة الأولى

٢٠٠٧ م



دار السحاب للنشر والتوزيع

٨ شارع محمد السادات - النزهة الجديدة

شقة ١ خلف شركة بتروجيت

جمهورية مصر العربية

ت/ ٦٢٠٢١٨٩ فاكس/ ٦٢٢٤٩٥٧ محمول/ ٠١٠٥٧٠٠٣٣٦

www.elsahab.com

Email: info@elsahab.com

إهداء

* إلى المعلمين والعاملين في ميدان التربية الخاصة

* إلى الباحثين في الصحة النفسية التربية الخاصة

* إلى آباء وأمهات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين برعايتهم

* إلى المهتمين بالتربية وتعديل السلوك

مقدمة

خلق الله تعالى عباده مختلفين، وفضل بعضهم على بعض في الرزق، قال تعالى "وَاللَّهُ فَضَّلَ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ فِي الرِّزْقِ" (النحل : ٧١) وقال تعالى "اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ" (الرعد : ٢٦) ، وقال تعالى "أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَةَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَةُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ" (الزخرف:٣٢). وكما أن الأموال أرزاق، فإن الفهوم والعقول و العافية أرزاق، وقد اقتضت حكمة الله تعالى أن يزيد بعض عباده بسطة في العقل والعافية، وأن يقدر على آخرين في تلك النعم. فتفاوتت الفهوم والعقول لحكمة يعلمها الله تعالى.

فسبحان من يجري الأمور بحكمة في الخلق بالأرزاق والحرمان

ولا يخلو أي مجتمع من وجود بعض الأفراد المتخلفين عقلياً وذوي الاحتياجات الخاصة بين أفراده. ولا يمكن تجاهل هؤلاء الأفراد أو تجاهل مشاكلهم؛ حيث إنهم يمثلون جزءاً من المجتمع. بل إن الواجب الأخلاقي يقتضي منا بذل المزيد من الجهود لمحاولة استيعاب هؤلاء الأفراد ودمجهم في المجتمع؛ احتراماً لآدميتهم، وتخفيفاً للضغوط النفسية التي تقع على ذويهم. وتعتبر مساعدة هؤلاء الأفراد، ومحاولة التخفيف عنهم، وإقالة عثرتهم، عملاً

إنسانياً محضاً يرنو إليه كل من كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد. وأجمل من ذلك وأكمل، وأعلى من ذلك وأغلى، وأنفع من ذلك وأروع، وأعز من ذلك وأرفع أن هذا العمل يعتبر عملاً صالحاً إذا أريد به وجه الله تعالى، كما أنه يعتبر مرضاةً لرسول الله صلى الله عليه وسلم، وسبباً من أسباب النصر والرزق حيث يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم " **ابغُوني في الضعفاء فإنما تنصرون وترزقون بضعفائكم** " – رواه أبو داود عن أبي الدرداء– *(محيي الدين النووي ، ١٩٧٠: ١١٩).*

ولا شك أن التربية الخاصة تلعب دوراً هاماً في أداء تلك الرسالة، وأنها قد لقيت اهتماماً كبيراً لاسيما في السنوات الأخيرة. وقد منَّ الله تعالى عليَّ أثناء دراستي بمرحلة الدكتوراة بالاطلاع على بعض موضوعات التربية الخاصة النادرة في المكتبة العربية، ومنها موضوع التخلف العقلي، وإيذاء الذات، والاقتصاد الرمزي. وهي موضوعات مهمة ويحتاج إليها الباحثون والعاملون في مجال التربية الخاصة والمهتمون بالصحة النفسية وعلم النفس، والمهتمون بالتربية وتعديل السلوك. وقد وجدت أن من الخير أن أقدم هذه الموضوعات للمكتبة العربية حتي تعم فائدتها. ولذا عقدت النية على إعداد هذا الكتاب.

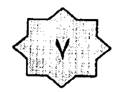
وقد عرضت المادة العلمية لهذا الكتاب في ثلاثة فصول : تناول الفصل الأول موضوع التخلف العقلي، وقد عرضت فيه تعريفاً بالتخلف العقلي، وأسبابه، وتصنيفاً للمتخلفين عقلياً، وخصائص المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف، ورعاية المتخلفين عقلياً، وتدريبهم على الاستقلالية.



وتناول الفصل الثاني إيذاء الذات، وقد عرضت فيه تعريفاً بسلوك إيذاء الذات وأنواعه والأسباب الكامنة وراءه والنظريات المفسرة لسلوك إيذاء الذات والأساليب المستخدمة في علاجه والسمات النفسية للأفراد الذين يعانون من سلوك إيذاء الذات.

وتناول الفصل الثالث الاقتصاد الرمزي وقدمت فيه تعريفاً بالاقتصاد الرمزي، ثم عرضت أهم مزاياه، وأهم عيوبه، ومجالات استخدامه، وخطوات تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي، وعرضت كذلك بعض إجراءات التنفيذ الخاصة، وبعض الاعتبارات الخاصة، وطرق الإعداد للتعميم على البيئة، ثم وزنت الاقتصاد الرمزي بميزان الإسلام .. فما كان من توفيق فمن الله وحده وهو حسبنا وعليه التكلان.

علي مسافر





الفصل الأول

التخلف العقلي

التخلف العقلي *Mental Retardation*

مقدمة :

ليس من شكٍ في أن بعض الناس أبطأ من بعضهم في التعلم. ولقد كان الإغريق والرومان من أول من تعرف على المتخلفين عقلياً. وقد اختلفت نظرة المجتمعات للمتخلفين عقلياً، وكذلك اختلفت طريقة التعامل معهم من مجتمعٍ لآخر؛ ففي العصور القديمة كان المتخلف عقلياً ينظر إليه على أنه يستحوذ عليه الشيطان، ومن ثم كان يتم تدميره في تلك المجتمعات. وكان الإغريق والرومان ينفون المعوقين والمتخلفين عقلياً بعيداً ليعيشوا في معزل عن المجتمع . وكان الأسبرطيون والرومان يقتلون الأطفال ذوى التخلف العقلي الحاد لكي لا يكونوا عبئاً عليهم.

(Heward & Orlansky,1992 : 87; Wilson et al.,1996 : 486)

ثم بزغ فجر التعليم الخاص في القرن الثامن عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، ونجح بعض علماء النفس في تدريب بعض المتخلفين عقلياً. وشهدت تلك الفترة أيضاً نشأة بعض المدارس الخاصة التي بدأت في تعليم المتخلفين عقلياً ***(Kohl , 1995 : 2)***. وقد أيقظ الرئيس الأمريكي جون كندى – الذي كانت أخته متخلفة عقلياً – الإحساس الأمريكي بالمسئولية تجاه الأفراد المتخلفين وأسرهم في أوائل الستينيات ***(Wilson et al.,1996: 487)***.

تعريف التخلف العقلي:

لقد كثرت تعريفات التخلف العقلي وتعددت ولكن المؤلف هنا يكتفي بتعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي حيث إنه يحظى بالقبول لدى معظم الباحثين ومعظم الهيئات والمؤسسات المعنية بالموضوع. كما أنها تعتبر المنظمة الرئيسية للمتخصصين في مجال التخلف العقلي. *(Hallahan&Kauffman , 1982 : 40)*

ووفقاً **لتعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي** *American Association on Mental Retardation* يشير **التخلف العقلي** إلى أداء عقلي عام دون المتوسط بشكل واضح؛ يؤدي إلى قصور في السلوك التكيفي أو يرتبط به، ويظهر أثناء فترة النمو.

وفي هذا التعريف تشير عبارة "**أداء عقلي عام دون المتوسط بشكل واضح**" إلى متوسط ذكاء أقل من ٧٠ على اختبار ذكاء مقنن . ويشير "**القصور في السلوك التكيفي**" إلى فشل الفرد في الوفاء بمطالب النمو، والمطالب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية والبدنية المتوقعة من شخص في مرحلته العمرية وينتمي لنفس المجموعة الثقافية التي ينتمي إليها . وتشير "**فترة النمو**" إلى الفترة من الميلاد حتى سن الثامنة عشرة؛ حيث إن التشخيص الأولي للتخلف العقلي يمكن أن يتم فقط في أثناء هذه الفترة (*فاروق الروسان*، ١٩٩٩ : ٢٣؛ *Hallahan & Kauffman , 1982 : 40 ; Drew , et al. , 1984: 7 ; Carson , et al. , 1988 : 472 ; Lynch , 1988 : 99 ; Davison , 1990 : 443 ; Patton , et al. , 1991 : 52 ; Heward & Orlansky , 1992 : 90 ; Kirk , et al , 1993 : 166; Davison , 1994 : 496 ; Bee , 1995 : 447 ;*

Kendall & Hammen , 1995 : 539 - 536 ; Rosenhan & Selingman , 1995 : 624 ; Wilson et al. , 1996 : 487 , Klykylo , et al. , 1998 : 357).

ويلاحظ أن هذا التعريف يعير كثيراً من اهتمامه للدور الــذي يلعبــه السلوك التكيفي في تحديد ما إذا كان الفرد متخلفاً أم لا. فلربما يحرز الطفــل درجات منخفضة في اختبار الذكاء، ولكنه يتمتع بمهارات تكيفيــة ملائمــة. ولربما يكون أداؤه في المدرسة متدنياً ولكنه يظهر حيطةً وحذراً في الشــارع حيث يساير نظام المرور والعبور، ويساير أقرانه ويطلع بمهامه في وظيفة ما بعد المدرسة *(Hallahan & Kauffman , 1982 : 40)* .

ويجب تحديد هذا الاضطراب قبل سن الثامنة عشرة. فالفرد الذي يزيد عمره عن ١٨ سنة ويظهر لأول مرة أداءً وظيفياً دون المتوسط ويفشل فــي التكيف على نحوٍ مستقل لا يصنف على أنه متخلــف عقليــاً. *(Kendall & Hammen , 1998 : 500)* . وجدير بالذكر أن التركيز يجب أن يكون موزعاً بالتساوي على كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي. أي أنه لكي نحكم على طفل بأنه متخلف عقلياً فإنه يجب أن يعانى من قصور في البعــدين كليهمــا *.(Patton, et al., 1991 : 53)*

أسباب التخلف العقلي :

نظراً لأن تراث التخلف العقلي قد حفــل بالعديــد مــن التصــنيفات والتقسيمات فإن المؤلف يكتفي بتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلــي لأسباب التخلف العقلي:

١- العدوى والتسمم (مثل حالات العدوى قبل وبعد الميلاد) .

٢- الصدمات أو العوامل البدنية (مثل خلل وراثي في التمثيل الغذائي) .

٣- أمراض المخ الحادة (اضطرابات في نمو المخ) .

٤- المؤثرات المجهولة قبل الولادة (مثل خلل في تكوين المخ) .

٥- خلل في الكروموسومات (مثل لازمة داون) .

٦- اضطرابات أثناء الولادة .

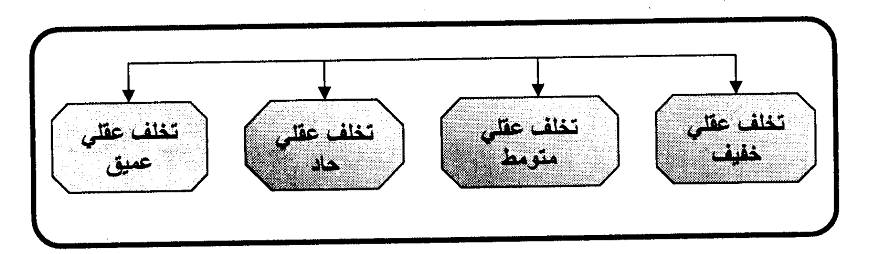
٧- نتائج الاضطرابات النفسية (مثل الشيزوفرينيا أثناء الطفولة) .

٨- المؤثرات البيئية (مثل العيوب النفسية) .

٩- حالات أخرى مثل خلل في حواس معينة .

(Mehr, 1983: 432 - 434; Bootzin & Acocella, 1984: 466 – 469; Drew, et al. , 1984 : 21 - 22 ; McGee , 1985 e ; Carson , et al. , 1988 : 476 – 477 ; Davison , 1990: 449 – 455 ; Heward & Orlansky , 1992 : 106 ; Hallahan & Kauffman , 1982 : 45 ; Kirk , et al., 1993 : 176 - 177 ; Davison , 1994 : 464 – 469 ; Kendall & Hammen, 1995: 539 - 540 ; Wilson et al. , 1996 : 490 – 493 ; Klykylo , et al. , 1998 : 358)

تصنيف المتخلفين عقلياً :



شكل (١) تصنيف المتخلفين عقلياً حسب نسبة الذكاء

ويتفق معظم المتخصصين على أن أنفع وأفضل تصنيف يعتمد على درجة أو حدة التخلف العقلي هو تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لأن المصطلحات المستخدمة مثل: تخلف عقلي خفيف ***mild*** ، متوسط ***moderate*** ، حاد ***severe*** ، عميق ***profound*** لا تتضمن تلك الاتجاهات السلبية التي تتضمنها المصطلحات القديمة التي كانت تستخدم في وصف وتصنيف المتخلفين عقلياً مثل المأفون والمعتوه .... الخ . والجدول التالي يلخص تصنيف المتخلفين عقلياً حسب نسبة الذكاء.

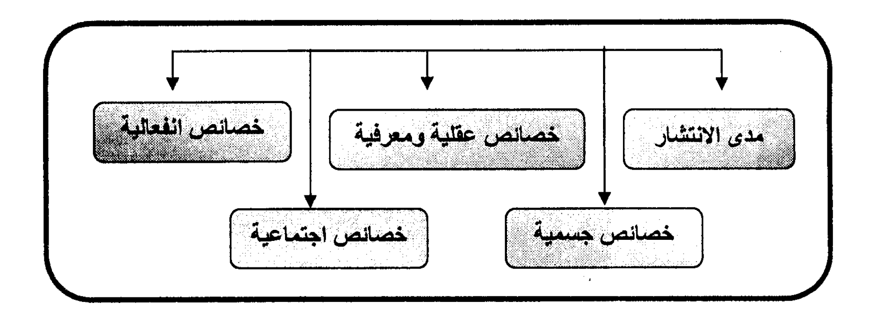
(Hallahan & Kauffman , 1982 : 43)

جدول (١) تصنيف المتخلفين عقلياً حسب نسبة الذكاء

الفئة	نسبة الذكاء	معدل الانتشار بين المتخلفين عقلياً
تخلف عقلي خفيف	٥٠-٧٠	٨٥ %
تخلف عقلي متوسط	٣٥- ٤٩	١٠ %
تخلف عقلي حاد	٢٠ - ٣٤	٤%
تخلف عقلي عميق	أقل من ٢٠	١ %

(Mehr,1983 : 425 ; Bailey et al. , 1984 : 232 ; Bootzin & Acocella,1984 : 463 ; Berg, 1985 : 293; Carson, et al, 1988 : 473 ; Davison, 1990 : 445 ; Patton , et al. , 1991 : 53 ; Hallahan & Kauffman , 1982 : 43 ; Davison , 1994 : 459 ; Rosenhan& Selingman,1995 : 626)

خصائص المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف :



شكل (٢) خصائص المتخلفين عقلياً

يركز المؤلف ها هنا على خصائص هذه الفئة من فئات التخلف العقلي لأن أفراد هذه الفئة لديهم مجموعة من الخصائص والضغوط والصعوبات التي لا توجد لدى غيرهم من الأفراد. ومظهرهم الذي يقترب من المظهر الطبيعي يجعل الآخرين يتوقعون منهم توقعات غير طبيعية وغير واقعية، وهذا يؤدي إلى سلسلة من الفشل الشخصي . (*McGee , 1985 e*) ومن أهم خصائص أفراد هذه الفئة ما يلي :

١ - مدى الانتشار :

يمثل المتخلفون عقليا ذوى التخلف العقلي الخفيف حوالي ٨٥ % من المتخلفين عقلياً *(Wilson et al.,1996: 488; Kendall & Hammen,1998:502)* ويمثلون نسبة ١% من عامة الأفراد. *(Kirk, et al., 1993 : 172 - 173)*

٢- الخصائص الجسمية :

يتسم المتخلفون عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف بأنهم يبدون طبيعيين من الناحية البدنية ولا تظهر عليهم أعراض واضحة تدل على التخلف العقلي، **ولا** توجد لديهم خصائص جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين . لأن القصور الحركي أو القصور في الحواس لديهم طفيف جداً . فهم يشبهون العاديين – إلى حدٍ ما – في الطول والوزن والحركة والصحة العامة، والنمو الجسمي في الطفولة، ويكتمل نمو العضلات في الثامنة عشرة، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي مثل أقرانهم العاديين فيما عدا الحالات التي يرجع التخلف فيها إلى إصابات الجهاز العصبي المركزي وما يصاحبه من اضطراب في المهارات الحركية. (*كمال مرسي ، ١٩٩٩ : ٢٧٤ ؛ Gelder et al, 1989: 829*)

٣- الخصائص العقلية والمعرفية :-

تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة بين ٥٠- ٥٥ إلى ٧٠ تقريباً ويتوقف النمو العقلي في الرشد عند مستوى طفل عادي في سن التاسعة تقريباً ***(Wilson et al. , 1996 : 488 ; Kaplan & Sadock , 1999 : 1139)***، ولا يلاحظ تخلفهم العقلي حتى الصف الثالث أو الرابع. ويمكن أن يكتسبوا المهارات الأكاديمية حتى الصف السادس دون مساعدة. وبالمساعدة يمكن أن يجتازوا ذلك المستوى ***(Lynch,1988 : 109 ; Rosenhan & Selingman , 1995 : 626 ; Kendall & Hammen , 1998 : 502)***، ولكن يتوقع أن يواجهوا صعوبات في البرامج الدراسية العادية، ويحتاجون إلى تكيف من نوع خاص لتحقيق تعليم ملائم ***(Kirk , et al. , 1993 : 172 - 173)***. وقبل أن

يصلوا إلى مرحلة المراهقة المتأخرة فإنهم ربما يكونوا قد اكتسبوا المهارات الأكاديمية التي يكتسبها طالب في الصف السادس *(Wilson et al., 1996:488)* . ويتسم أفراد هذه الفئة أيضاً بأنهم يفكرون ويتصرفون على نحو أبطأ من أقرانهم، ولا يعممون الأشياء التي تعلموها في موقف على المواقف الأخرى، ويحتاجون إلى تعليم كامل ومتكرر ليكتسبوا أي معلومة أو استراتيجية جديدة بخلاف العاديين الذين يكتشفون استراتيجيات جديدة أو يستفيدون من التعليم غير الكامل. *(Bee , 1995 : 448)* كما أنهم يعانون من صعوبة في الانتباه لمجموعة من المثيرات؛ حيث يسهل تشتيت انتباههم، كما أن مدى انتباههم قصير جداً. *(Hallahan & Kauffman , 1982 : 56)* وهم قابلون للتعلم ويمكن أن يستفيدوا من البرامج التعليمية العادية. حيث يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب – وإن كانوا يتقدمون ببطء فيدرسون كل مستوى في سنتين أو ثلاث سنوات وتظهر الصعوبات الرئيسية عادةً في مجال التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة والكتابة. *(كمال مرسي، ١٩٩٦ : ٣٢؛ عبد المطلب القريطي، ١٩٩٧ : ١٠٧؛ سهير شاش، ٢٠٠١ : ٢٩)* كما يتسم أفراد هذه الفئة **بضعف الانتباه** ، فالانتباه عند المراهق المتخلف عقلياً مثل انتباه الطفل العادي الصغير: محدود في المدة والمدى ، فلا ينتبه إلا لشيءٍ واحد ولمدة قصيرة، وسرعان ما يتشتت انتباهه لضعف المثيرات الداخلية للانتباه عنده، ومن ثم يحتاج إلى ما يثير انتباهه من الخارج. *(كمال مرسي، ١٩٩٩: ٢٨٠)*

وبالإضافة إلى المشكلات الواضحة في القدرات المعرفية التي تميز المتخلفين عقلياً بصفة عامة، فإن ذوى التخلف العقلي الخفيف يواجهون



صعوبات في الأبعاد التالية : البعد الشخصي / بعد الدافعية (مثل مفهوم الذات، الاعتماد) ؛ المهارات الاجتماعية / السلوكية (مثل توجيه الذات، المسئولية، العلاقات الاجتماعية)؛ مشكلات التعلم (مثل متغيرات الانتباه الذاكرة، التعميم)؛ المهارات اللغوية (مثل النطق، القدرة على التعبير)؛ الأبعاد الصحية (مثل المهارات الحركية)؛ المهارات الأكاديمية (مثل انخفاض التحصيل *(Patton , et al. , 1991 : 57)*.

٣- الخصائص الاجتماعية :

أفراد هذه الفئة لديهم القدرة على النمو في المجال الاجتماعي (القدرة على المعيشة على نحو مستقل مع الجماعة). وكذلك لديهم القدرة على الاعتماد على النفس كأناس راشدين بشكل جزئي أو كلي . ويتوقع من الراشدين منهم الذين تلقوا تعليماً خاصاً أن يحققوا تكيفاً مثمراً في المستويات التي لا تحتاج إلى مهارة أو المستويات التي تحتاج إلى القليل من المهارة. *(Kirk , et al. , 1993 : 172 - 173)* ويمكن تدريب أفراد هذه الفئة على بعض المهن اليدوية التي تؤهل الفرد للحصول على العمل في المصانع والشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية *(كمال مرسي ، ١٩٩٦ : ٣٢)* ومعظم الأفراد في هذه الفئة يُنَمّون مهارات اتصال ومهارات اجتماعية أقل أو أكثر من الطبيعي في فترة من بين الميلاد والالتحاق بالمدرسة *(Wilson et al., 1996: 488)* ويتميزون بضعف الحصيلة اللغوية مما يجعلهم يعبرون بجمل قصيرة غير سليمة التركيب ، وهم يعانون من عيوب في النطق *(كمال مرسي، ١٩٩٦ : ٣٢)*. ويستطيع أفراد هذه الفئة في المراهقة التعامل بالعملة

بحسب قيمتها، والتعرف على المواقيت، وعلى أيام الأسبوع، ولكنهم يفشلون في التعرف على أسماء الشهور وفصول السنة *(كمال مرسي، ١٩٩٦ :٣٢؛ سهير شاش، ٢٠٠١ : ٢٩)* وأغلبهم يكتسبون استقلالاً كاملاً في رعاية أنفسهم في المهارات العملية والمنزلية ، وإن كان معدل نموهم أبطأ من الطبيعي بكثير *(منظمة الصحة العالمية ١٩٩٩ : ٢٣٩)* يستطيع الراشدون منهم أن يعملوا ويعيشوا في المجتمع المحيط بهم على نحو مستقل وإن كانوا يحتاجون إلى إشراف ودعم خاص عندما يتعرضون لضغوط غير مألوفة لديهم ويحتاجون للعون في تدبير السكن والعمل ***(Gelder et al., 1989: 829; Kendall & Hammen,1998:502)***.

٤- الخصائص الانفعالية :

يتسم الطفل المتخلف عقلياً بعدم الثبات الانفعالي، ويغلب عليه إما البلادة وعدم الاكتراث أو عدم التحكم في انفعالاته، وكذلك يتسم بالجمود أو النشاط الزائد، وقد يتعرض للفشل في الأداء العقلي والأعمال الذهنية مما يهيئه للشعور بأنه لا قيمة له والشعور بأنه لا حول له ولا قوة وللشعور بالاكتئاب وقد يصاحب ذلك الشعور بالنقص والدونية والعجز. وكلما تقدم المتخلف عقلياً في السن تأخر عن زملائه وأصدقائه وزادت عزلته عن الاختلاط بالجماعات الاجتماعية، وبذلك يصعب عليه إشباع حاجته إلى الصحبة أو الصداقة . وهي حاجة قوية عنده. وهذا الشعور بالإحباط، وعدم القدرة على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، والعزلة عن الجماعات قد

يؤدي إلى الشعور بالغضب والتمرد والعصيان *(عبد الرحمن عيسوي، ١٩٩٩: ١٠٤؛ سهير شاش ، ٢٠٠١ : ٣٤-٣٥)* .

رعاية المتخلفين عقلياً :

بالطبع ليس كل المتخلفين عقلياً – ولا حتى ذوى التخلف العقلي الخفيف – يمكن وضعهم في الفصول النظامية مع قليل من الاهتمام الزائد بهم ولذا فإن هناك مجموعة من الوسائل التي تم تطويرها لدمج أكبر عدد ممكن من المتخلفين عقلياً في المجتمع وفى البيت وفى المدارس العامة ويتضمن ذلك معلمي التربية الخاصة، الفصول الخاصة للمتخلفين عقلياً القابلين للتعليم ، البرامج التي تسهل التعليم، البرامج التي تتعامل مع المشكلات العاطفية التي تصاحب المتخلفين وبرامج تدريب الآباء ***(Wilson et al. , 1996 : 495)*** .

ويتفق معظم الخبراء على أن النمو العاطفي والعقلي للطفل المتخلف عقلياً يتقدم في البيت أفضل منه في المؤسسة ، وبالطبع إذا لم تكن بيئة البيت مواتية وملائمة ، أو إذا كان الطفل عدوانياً أو جانحاً أو ذا تخلف عقلي حاد أو عميق فإن الرعاية في المؤسسة تظل هي البديل الوحيد ***(Wilson et al., 1996: 495)*** . ويجب أن يسعى كل من الأسرة والمجتمع إلى تقديم العون والمساعدة والرعاية للمتخلفين عقلياً ، ولكي تعود البسمة إلى ثغورهم وليتمكنوا من تحقيق التكيف والتوافق . وهناك محاولات لتعليم هؤلاء الأطفال القراءة والكتابة والمهارات المهنية التي تمكنهم من الحصول على وظيفة تتناسب مع قدراتهم، حتى لا يصبحوا عبئاً على ذويهم أو عالة يتكففون الناس.

وكذلك يجب أن نسعى إلى تعليم المتخلفين عقلياً المهارات الشخصية لأن ذلك يساعد على تقبل الآخرين لهم *(عبد الرحمن عيسوي ، ١٩٩٩ : ١١١)*.

وبغض النظر عن حدة التخلف العقلي، فإننا يمكن أن نساعد الفرد على تطوير مهارات جديدة. ويمكن استئصال السلوكيات غير المرغوبة، وتعليم السلوكيات المرغوبة من خلال التدخل السليم ، وكلما بكّرنا في التدخل، ازدادت فرصتنا في تحقيق التحسن *(Patton , et al. , 1991 : 57)* .

أهداف رعاية المتخلفين عقلياً :

لقد ذكر ***سعيد العزة*** *(٢٠٠١ : ١٢٢)* عدداً من الأهداف التي ترمي رعاية المتخلفين عقلياً إلى تحقيقها ، ومن أهمها ما يلي :

١- مساعدتهم على التكيف مع الآخرين عن طريق تعليمهم بعض المهارات الاجتماعية.

٢- تعليمهم الحد الأدنى من المبادئ الأساسية للمواد الدراسية .

٣- مساعدتهم على تحقيق الاستقرار العاطفي في البيت والمدرسة والاعتماد على أنفسهم.

٤- تعليمهم العادات الاجتماعية المقبولة مثل عادات الطعام والملبس واحترام الآخرين.

٥- مساعدتهم على استغلال أوقات فراغهم في أنشطة ترفيهية تدخل عليهم السرور.

٦- مساعدتهم على الإحساس بالقيمة والفائدة وأن يصبحوا أعضاءً نافعين في المجتمع.

٧- مساعدتهم على التكيف مع ذويهم وإخوانهم وأقرانهم وأن يعتنوا بأنفسهم في المنزل.

٨- مساعدتهم على الالتحاق بالعمل وتقديم الفرص التدريبية لهم وإعادة تأهيلهم.

وقد أجمل *عبد المطلب القريطي (١٩٩٦ : ١١٤-١١٦)* **أهداف الرعاية التربوية والتعليمية للمتخلفين عقلياً** في تحقيق النمو والتوافق في المجالات التالية:

١- **مجال النمو والتوافق الشخصي** : وذلك عن طريق :

أ – تعلم وممارسة المهارات الاستقلالية الأساسية واللازمة للعناية الذاتية .

ب – اكتساب المهارات الحركية ومساعدة الطفل على التحكم والتآزر الحركي وتحسين قدرته على الانتباه والتركيز والتمييز .

جـ – تمكين الطفل من اكتساب وممارسة بعض مهارات النمو اللغوي ومساعدته على إدراك المعاني والمفاهيم اللغوية ، وتنمية قدرته على النطق والكلام الصحيحين ، وتشجيعه على الاتصال اللفظي والتفاهم مع الآخرين.

د – تمكين الطفل من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لممارسة مهام الحياة اليومية.

هـ – تعلم العادات الصحية السليمة وممارستها لتمكينه من الحفاظ على صحته.



و – تدعيم الصحة النفسية للطفل ومساعدته على تحقيق الضبط الانفعالي، وتقبل ذاته.

ز – تنمية مقدرته البصرية والسمعية والحركية والعضلية وإكسابه بعضاً من المهارات اللازمة لشغل وقت الفراغ .

٢ – مجال النمو والتوافق الاجتماعي :

أ– تنمية مهارات الطفل الاجتماعية ومقومات السلوك الاجتماعي .

ب – توسيع نطاق خبراته الاجتماعية وتشجيعه على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين.

ج – تشجيع الطفل على التكيف مع المواقف التي يواجهها وحسن التصرف فيها.

د – علاج الاضطرابات السلوكية ومظاهر السلوك المضاد للمجتمع لدى المتخلف عقلياً.

٣ – مجال النمو والتوافق المهني :

أ – الكشف عن الاستعدادات المهنية للطفل المتخلف عقلياً .

ب – التدريب على عمل مناسب .

ج – اكتساب العادات والاتجاهات المهنية الملائمة .

المبادئ التي تقوم عليها رعاية المتخلفين عقلياً :

١- تحقيق الربط بين المادة الدراسية وكل من ميول الطفل ونشاطاته الحركية والعضلية .

٢- أن تكون المادة المتعلمة ذات قيمة وظيفية وفائدة تطبيقية في حياة الطفل بحيث تساعده على التكيف لمتطلبات بيئته وحياته اليومية .

٣- مراعاة استعدادات الطفل ومعدل سرعته في التعلم ، واستعداده للتحصيل والإنجاز ، واحتياجاته الشخصية .

٤- تعزيز الاستجابات الصحيحة ، وتدعيم السلوك الإيجابي للطفل .

٥- إثراء البيئة التعليمية بالأنشطة المثيرة لاهتمام الطفل وطرق العمل وأساليبه .

٦- حسن توزيع فترات العمل والراحة بحيث لا يشعر الطفل بالإرهاق والملل .

٧- المزج بين النشاطات النظرية والعملية ، واستغلال اللعب والعمل ، والنشاط الذاتي .

٨- تنمية الاستعدادات والمهارات الحركية .

٩- تدريب الطفل وتعويده على ممارسة العادات والمهارات الوظيفية والاستقلالية.

١٠- تنمية الاستعدادات والمهارات الاجتماعية ، وإكساب الطفل السلوكيات المرغوبة *(عبد المطلب القريطي، ١٩٩٦ : ١١٨ - ١١٩)* .



وكذلك ذكر *سعيد العزة (٢٠٠١ :١٢٦-١٢٧)* من المبادئ التي تقوم عليها رعاية المتخلفين عقلياً ما يلي :

١- تحتاج رعاية المتخلفين عقلياً إلى الملاحظة المستمرة والتقويم المستمر للتعرف على مدى تقدم الطفل المتخلف عقلياً .
٢- تحديد الأهداف التعليمية واختيارها على أساس مبادئ النمو ليتمكن واضعو الخطط التعليمية من التخطيط لمراحلهم التعليمية بالاعتماد على ما لديهم من ذخيرة.
٣- التعزيز الفوري للسلوكيات التعليمية المناسبة.
٤- إثارة الانتباه ، بمعنى أن على المربين أن يقوموا بعملية تنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعليم.
٥- الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً وفق قدرات الطفل.
٦- تحديد مستوى إتقان الطفل للمهارات المطلوبة، ومقارنة أدائه السابق بأدائه الحالي.
٧- دراسة لغة الطفل ووجوب تهيئة بيئة مناسبة لهذا الغرض، ومن ثم دراسة العوامل ذات الصلة التي تؤثر على النمو اللغوي لديه.
٨- يمر الأطفال الأسوياء والمتخلفين عقلياً جميعاً بنفس مراحل النمو المتتابعة مع اختلاف في سرعة هذا النمو.
٩- يمكن لطرق تربية الطفل المتخلف عقلياً في البيت أو المدرسة أن تؤثر زيادةً ونقصاً، إيجاباً وسلباً في تطور النمو اللغوي.



ضبط الطفل المتخلف عقلياً داخل المدرسة :

رغم أن كل طفل له مشكلات تعليمية خاصة بـه، فـإن هنـاك بعـض الاقتراحات العامة التي يجب مراعاتها في تعليم الأطفـال المتخلفـين عقليـاً ومنها:

١- على المعلم أن يحاول دوماً أن يقدم المهام التعليمية على نحو متسلسل . حيث يمكن تعليم جميع الأنشطة، حتى الأنشطة المعقدة، للمتخلفين عقليـاً إذا تم تقديمها خطوة بخطوة.

٢- يتعلم معظم الأطفال المتخلفين عقلياً الحقائق على أفضل وجه من خـلال التكرار والترديد.

٣- على المعلم أن يبحث عن الطرق والوسائل التي من شأنها أن تزيد دافعية هؤلاء الأفراد.

٤- يحتاج الطفل المتخلف عقلياً إلى أن يشعر بوجود بناء وتنظيم متبع بحيث تكون الأنشطة مألوفة بالنسبة له حيث إن كثرة الأمور الجديدة ربما تؤدي إلى الارتباك .

٥- معظم الأطفال المتخلفين عقلياً يأتون من بيئات لا تقدم تعزيزاً للسلوكيات المرتبطة بالمدرسة والتعلم، أو لا تقدم إلا النذر اليسير من هذا التعزيـز، ولذا فمن الضروري تنظيم وتنسيق برامج لتعزيز المهـارات المرتبطـة بالتعلم، بحيث يتم تطوير وتنمية عادات العمل المستقل وإنجاز المهام .

٦- توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لجميـع الأنشـطة التعليميـة لمساعدة الطفل على أن يتعلم التمييز بين الاستجابات.

٧- التقويم المستمر لمستوى أداء الطفل. وعلى المعلم أن يحتفظ ببعض السجلات عن تقدمه *(Hallahan & Kauffman , 1982 : 79)*.

ويذكر *باتون وآخرون* *(Patton ,et al. , 1991: 67)* **بعض الاقتراحات التي يجب مراعاتها عند العمل مع المتخلفين عقلياً** ومن أهمها :

١- تحديد مهام تتسم بأنها :

أ - مرتبطة بالفرد.

ب - تتدرج من السهل إلى الصعب

ج - تسمح للفرد بأن يكون ناجحاً بدرجة عالية وعلى نحوٍ متكرر .

٢- التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الفرد ، وتوفير المثيرات للأداء ، وإرساء القواعد الضرورية للسلوك .

٣- شرح المهام المطلوبة شرحاً واضحاً .

٤- عند إصدار التعليمات يجب أن تكون تلك التعليمات واضحة ومحددة ؛ مثل *(سعيد* : اذهب إلى مكتب المدير ، وسلم دفتر الغياب للأستاذ ***محمود***، وارجع إلى هنا) .

٥- إعادة تكرار التعليمات باختصار ، مثل، تذكر يا ***سعيد***:

أ- اذهب إلى مكتب المدير .

ب - سلم دفتر الغياب للأستاذ ***محمود***.

ج- ارجع إلى هنا .

٦- عند تقديم الثناء والمدح والإطراء يجب أن يتسم ذلك بالدقة والتحديد وليس العموم، كأن يقول القائم بالرعاية: " أحسنت يا ***سعيد***؛ فلقد ذهبت



إلى مكتب المدير مباشرة، وسلمت استمارة الغياب للأستاذ ***محمود***، وعدت إلى هنا مباشرة " بدلا من أن يقول: " شكراً لك يا **سعيد** على تسليم استمارة الغياب"

٧- عند تقديم الثناء والمدح يجب التركيز على ضمير المخاطب " **أنت**" بدلاً من ضمير المتكلم " **أنا** " . حيث إن استخدام ضمير المتكلم يشجع الاعتماد على القائم بالرعاية في حين أن التركيز على استخدام ضمير المخاطب يشجع على توجيه الذات ***self-direction*** ويعزز تقدير الذات ***self-esteem*** .

أساليب استثارة دافعية الطفل المتخلف عقلياً للتعلم:

لقد أشار ***سعيد العزة*** *(٢٠٠١ : ١٣٤-١٣٦)* إلى عدة أساليب لزيادة واستثارة دافعية الأطفال المتخلفين عقلياً للتعلم ومنها ما يلي :

١- **استخدام التعزيز بشكل فعَّال** : فالتعزيز له دور إيجابي في عملية التعلم ، خاصةً إذا تم تقديمه بعد السلوك المراد تعلمه مباشرةً .

٢- **زيادة خبرات النجاح وتقليل خبرات الفشل** : إن النجاح يؤدي إلى النجاح ، ويرفع مفهوم الفرد المعاق لذاته ، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط لذلك يجب أن يكون الجو الذي تؤدى فيه المهمة مساعداً على رفع مستوى طموحه، وكذلك يجب اختيار أهداف واقعية.

٣- **تحديد الأهداف التعليمية المناسبة** : ويجب أن تكون الأهداف واقعية ومحددة مناسبة لقدرات الطفل، بما يضمن له النجاح في الوصول إليها، ويدخل على قلبه السرور.

٤- **تجزئة المهمة التعليمية** : فتجزئة المهمة التعليمية تساعد الطفل على الشعور بالنجاح، أما طلب القيام بها كاملة فيشعره بالفشل والإحباط.

٥- **إشراك الطفل في وضع الأهداف واتخاذ القرارات** بحيث يعبر الطفل عن ميوله وحاجاته واهتماماته لأن عدم إشراكه في صنع قراراته سيشعره بعدم الرغبة في التعلم والتواكل على الآخرين والاعتماد عليهم ، ومن ثم إصابته بالدونية والعجز والنقص.

٦- **توفير المناخ التعليمي المناسب** : ويكون ذلك بتوفير بيئة تعليمية بعيدة عن التوتر والخوف والقلق والتشتت، وتشجيع التعليم التعاوني وعدم تشجيع التعليم التنافسي.

٧- **إشعار الطالب بأنه موثوق به** : فإذا كانت توقعات المعلم متدنية نحو قدرة الطفل على الإنجاز فإنه يشك في قدراته ويتردد في القيام بالمهمات المطلوبة منه، لذلك يجب أن تكون اتجاهات المعلم إيجابية وليست سلبية في تعليم الطفل.

٨- **العمل على مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم** : فالمتخلفون عقلياً ليسوا سواءً ، فهناك فروق فردية عديدة بينهم ، لذلك يجب الاهتمام بخصوصية هؤلاء الأطفال وبمجالات الاختلاف فيما بينهم .

٩- **التعامل مع القلق** : إن القلق المرتفع هو أحد الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى دافعية الطفل للتعلم لذلك يجب تقديم الدعم المناسب للطفل لتجاوز مخاوفه وقلقه.

١٠- **مساعدة الطفل على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته** : إن تدني مفهوم الذات عند الطفل يعرقل نجاحه وقدرته على اكتساب مهارات جديدة لأنه

يشعر بالدونية والعجز والفشل ، ولذلك يجب تقديم التشجيع والاستحسان على جهود الطفل مهما كانت بسيطة.

١١- **مساعدة الأهل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الطفل** : إن مثل هذه الاتجاهات سوف تجعل الطفل أكثر تقبلاً ، وأقل رفضاً في بيئته المنزلية ، ومن ثم استحسانه وتقبله وتقبل ما يقوم به من جهود مهما كانت بسيطة لأن ذلك سوف يشعره بالاحترام ، ويدفعه نحو العمل والإنجاز واحترام النظام الأسري .

١٢- **مساعدة الطفل على تحمل المسئولية** : وذلك بتكليف الطفل بالقيام بمهام بسيطة كأن يشتري بعض الحاجات أو أن يطعم الحيوانات المنزلية أو أن يسقي حديقة المنزل .

تحقيق التكيف الشخصي للمتخلف عقلياً :

لا شك أن المتخلفين عقلياً يواجهون كثيراً من الصعوبات وهم في سبيلهم نحو تحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي والأسري والمهني والصحي . ولا شك أن تقبل الآخرين للمتخلفين عقلياً يعتبر من الأهمية بمكان ، ولذا يجب تحسين الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً قدر الإمكان . والتخلف العقلي يجعل صاحبه يبدو غير ناضج في نظر الآخرين ، ويبدو كما لو كان أصغر سناً من سنه الحقيقي . فالطفل المتخلف عقلياً يظل في حاجة إلى العون في ارتداء ملابسه وفي تناول الطعام وقد يظل عاجزاً عن تلقي تدريبات قضاء الحاجة ، ويبدو حديثه كما لو كان بدائياً في طبيعته، حيث يقتصر على كلمة واحدة أو اثنتين أكثر من استخدام الجمل المفيدة. كذلك فإن كلامهم أقل

عقلانيةً وأقل ذكاءً ولذا قد يتعرض الطفل للطرد أو الرفض أو النبذ من قبـل زملاء عمره . ويجب مساعدة المتخلف عقلياً على أن ينمي في نفسه اتجاهـاً إيجابياً حول نفسه أو ذاته ، وهذا الاتجاه لا شك يتأثر بعلاقة المتخلف عقليـاً بجماعة الأقران وعلاقته بأفراد أسرته. وقد يؤدي الفشل في الدراسة وسخرية الزملاء إلى تدمير تقدير المتخلف عقلياً لذاته. كما أن بعض الآباء يحـاولون إنكار حقيقة وجود طفل متخلف عقلياً لديهم، وقد يلجأون إلى فرض الحمايـة الزائدة على الطفل أو الإنكار أو النبذ، وعندما يحدث ذلك فإن الطفل يشـعر بأنه ليس محبوباً ، وليس مرغوباً فيه، وقد يصبح شديد الحساسية للنقد. ومن هنا تبدو أهمية توفير الإرشاد الأسري. ذلك لأن معاناة الطفل مـن المشـاكل الشخصية على هذا النحو تؤدي إلى إعاقة قدرة الطفل على التكيف والتعامـل مع الآخرين تعاملاً إيجابياً *(عبد الرحمن عيسوي ، ١٩٩٩ : ١١٢-١١٤)* .

تدريب المتخلفين عقلياً على الاستقلالية :

هناك حاجة لتدريب المتخلفين على الاستقلالية والاعتماد على الـذات في مهارات الحياة اليومية. والحق أننا نجد من بينهم حالات تتمتع بالاستقلال التام، وهناك حالات أخرى تعتمد اعتمـاداً كليـاً علـى غيرهـا. فـالتكيف والاستقلال يوجدان كثيراً بين حالات التخلف العقلي البسيط بين الراشدين. أما حالات التخلف العقلي الحاد فيصعب تحقيق الاستقلالية التامة. وتختلف حاجة الفرد للاعتماد على الآخرين باختلاف حدة التخلف العقلـي. *(عبـد الـرحمن عيسوي، ١٩٩٩ : ١١٤)*

برامج تعديل سلوك المتخلفين عقلياً:

وفيها يتم تقسيم العمل إلى ست خطوات هي :

١- قياس المستوى الحالي للطفل في أداء الوظائف المطلوبة للتعرف على مستواه الراهن.

٢- تحديد أهداف تربوية أو تعليمية لتحقيقها ، ويتم تحديدها على أساس من القياس السابق.

٣- ترجمة الأهداف التعليمية إلى خطط تعليمية محددة ودروس مخططة تخطيطاً جيداً.

٤- تشجيع وتأييد الخطة التعليمية عن طريق منح المكافآت كلما أحرز الطالب تقدماً.

٥- تقويم وتحديد مدى النجاح الذي تم في تحقيق الأهداف.

٦- تقسيم الأطفال إلى مجوعات فرعية متجانسة نسبياً في قدرتها ، حتى يمكن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة *(عبد الرحمن عيسوي، ١٩٩٩: ١٠٧)*.



الفصل الثاني

إيذاء الذات



إيذاء الذات *Self-Injury*

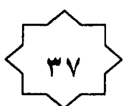
مقدمة :

ليس على أديم الأرض وتحت عنان السماء مخلوقات أجدر بالرحمة، وأحق بالرأفة والشفقة من أولئك الذين يهاجمون أنفسهم. ولربما يكون أسهل على المرء أن يصدق أن هناك طفلاً يعذبه الآخرون من أن يرى طفلاً قد أحال نفسه وحشاً كاسراً فهو ينهش في لحمه وينشب أظفاره في جلده، ويتلذذ بإنزال الأذى والضرر بساحته. وعندما يلاحظ المرء طفلاً تصدر عنه استجابات مؤلمة وتسبب له إصابات بدنية فإنه يواجه واحدةً من أغرب الظواهر بالنسبة للسلوك الإنساني. ولذا فإن مسئوليتنا الإنسانية تقتضي منا وتحتم علينا أن نبحث في الأسباب الكامنة وراء هذا السلوك، وفي طرق وأساليب علاجه. ولسوء الحظ فإن المعرفة الحالية المتعلقة بأصول سلوك إيذاء الذات ليست شاملة ، ولا تسمن ولا تغني من جوع . إذ أنها ليست كافية فلا هي تروي الغليل ولا تشفي العليل.

(Ross , 1981 : 399 ; Kauffman , 1985 : 239 - 240 ; 1993 : 473)

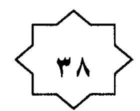
وكثير من الأطفال المتخلفين عقلياً يؤذون أنفسهم عن عمد وعلى نحو متكرر. وتأخذ تلك السلوكيات البدائية أشكالاً متنوعة ومتعددة؛ ولكنها قاطبةً تشترك في عواقبها ونتائجها . وإذا تُرك الطفل وشأنه ولم يُقيد ويُكبح بدنياً، وإذا لم يتعرض لمداخل علاجية فعالة، فإنه سيكون عرضةً لأن يشوه نفسه، أو يلحق بنفسه ضرراً قد يصل إلى حد العجز، أو أن يقتل نفسه.

(Kauffman, 1985: 239)



ويتكون سلوك إيذاء الذات في أغلب الأحوال من سلسلة من الاستجابات المتكررة والتي تشمل ضرب الرأس في الحوائط أو الأرض أو الأثاث أو في أجزاء الجسم الأخرى أو خبطها في أجسام صلبة، وصفع الوجه أو ضربه بقبضة اليد، وجذب الشعر، وخلع شعر الحاجبين أو الرمشين ولدغ الذات، وعضها، وضرب الذات بالأشياء الحادة كالسكاكين وأمواس الحلاقة، وحرق الذات بالسجائر وغيرها، وخمش أجزاء الجسم بالأظافر أو بأشياء حادة، وغرس الأشياء الحادة كالأقلام والإبر في الجلد والمفاصل والعينين والأذنين وتناول أشياء غير صالحة للأكل، وشرب السموم، وإطلاق الرصاص على الذات، والقفز من الأماكن المرتفعة، والقفز أمام السيارات ، ومحاولة إغراق الذات .... وتتنوع الأضرار الناجمة والناتجة عن سلوك إيذاء الذات؛ فبعض الأفراد يتسببون في إصابة أنفسهم بإصابات خفيفة وطفيفة، وبعضهم يسببون لأنفسهم أضراراً جسيمة ، وإصابات خطيرة، وعاهات مستديمة، مثل العمى، وفقد الأطراف والنزيف الحاد ***(Ross, 1981: 340 ; Kauffman , 1985: 239; Gelder et al , 1989: 492 ; 1993: 476 – 477; Kendall & Hammen , 1995 : 550 - 551 ; Wilson , et al. , 1996: 499 ; Kendall & Hammen , 1998 : 516)***

والجوانب الغريبة والشاذة في سلوك إيذاء الذات هي كثافته، ومعدله، وإلحاحه واستمراره، فالأطفال والراشدون الطبيعيون قد ينخرطون في أيٍ من السلوكيات سالفة الذكر. فعلى سبيل المثال يعتبر من الطبيعي بالنسبة للأطفال أن يضربوا رءوسهم أو أن يضربوا أنفسهم عندما يدخلون في نوبات مزاجية حادة، كما أن بعض الراشدين الطبيعيين يتعاطون الكحول . ولكن هذه السلوكيات من قبل الأفراد العاديين لا تحدث إلا نادراً ، ولا تؤدي إلى التشويه



أو العجز أو الموت. ولكن إيذاء الذات الشاذ والمنحرف يحدث بشكل مكثف وعلى نحو متكرر ولفترة طويلة لدرجة أن الطفل لا يستطيع أن ينمي أو يطور علاقات اجتماعية طبيعية، ويحيط به الخطر من كل جانب ، ويحدق به الضرر من كل صوب وحدب. *(Kauffman , 1985 : 239 ; 1993 : 477)*

تعريف إيذاء الذات:

مما سبق يخلص الباحث إلى أن سلوك إيذاء الذات هو أي سلوك يقوم به الفرد ويترتب عليه إلحاق الضرر أو الأذى بذاته بطريقة بدنية أو لفظية على نحو متكرر، مثل ضرب الرأس، أو صفع الوجه، أو خمش الجلد، أو سب الذات ، أو لعنها .... الخ . وقد يكون الضرر الناتج عن هذا السلوك فادحاً مثل فقء العين، أو فقد الأطراف، وقد يكون خفيفاً مثل خدش الجلد.

أنواع إيذاء الذات:

١- **إيذاء الذات القهري:** ويشتمل على جذب الشعر ، أو إزالة الجلد ، أو الكشط لإزالة لحوم زائدة .

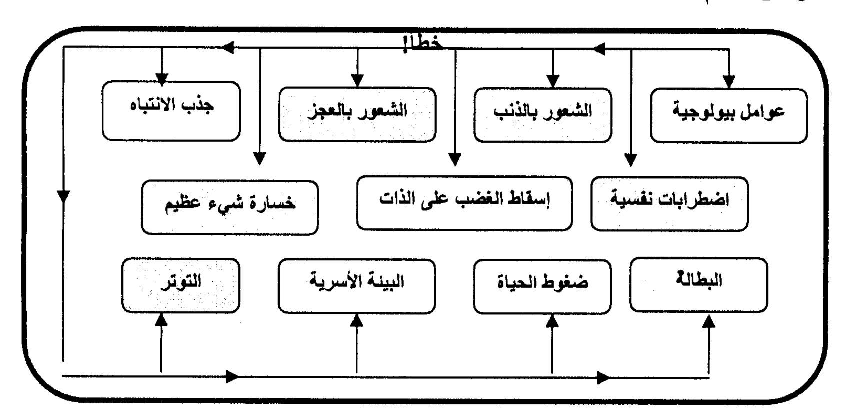
٢- **إيذاء الذات الاندفاعي:** وفيه لا يدرك الفرد أنه يؤذي ذاته ، وهو عرض لبعض الاضطرابات النفسية .

٣ – **إيذاء الذات المتكرر** : ويتميز بالانتقال نحو التأمل في إيذاء الذات حتى عندما لا يحدث إيذاء الذات بالفعل، ولا ينظر الفرد إلى نفسه على أنه يؤذي ذاته. وغالباً ما يصير هذا السلوك استجابةً منعكسةً لأي نوع من الضغوط النفسية الإيجابية أو السلبية، بالضبط مثل المدخن الذي يدخن

عندما يشعر بالقهر أو الارتباك. وبالمثل فإن من يمارس إيذاء الذات قـد يجرح نفسه عندما تتعقد الأمور وتزداد سوءاً *(آن سكستون ، ٢٠٠٤).*

أسباب سلوك إيذاء الذات :

بصفةٍ عامة لا تزال معرفتنا ضحلة ، وخبرتنا فجةً ، وما أوتينا مـن العلم في هذا المجال إلا قليلاً، فنحن لا نعرف إلا القليل عن الأسـباب التـي تجعل بعض الأفراد يؤذون أنفسهم. ***(Kauffman , 1985: 240)*** ، وفيما يلـي عرض لأهم تلك الأسباب :

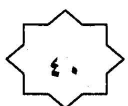


شكل (١) أسباب سلوك إيذاء الذات

١- أسباب بيولوجية :

في بعض الحالات يرتبط سلوك إيذاء الذات بعوامل بيولوجية وأوضح مثال على ذلك :

أ - زملة ليشنيهان *Lesh Nyhan Syndrome* وفيهـا يـؤدي شـذوذ أو اضطراب جيني إلى اضطراب في الأيض مرتبط بسلوك إيذاء الذات على



نحو ثابت، وفيها يظهر الطفل فرط التوتر التشنجي، واحتمال التخلف العقلي، وارتفاعاً في حمض اليوريك في البول، وسلوكاً عدوانياً.

ب- زملة كورنيليا دي لانج ***Cornelia de Lange*** : وتتميز هذه الزملة بنقص الوزن عند الولادة، وتأخر النمو، وشذوذ في الأصابع، والمريض المصاب بها قد يضرب وجهه وأطرافه، وقد يعض نفسه *(لويس مليكة، ١٩٩٤: ٢٧٩-٢٨٠ ؛ ١٩٩٨: ١٩٧-١٩٩ ؛ Kauffman , 1985: 239)*

وفي بعض الحالات ترجع أسباب سلوك إيذاء الذات إلى:

أ- نقص وقصور في البيوكيماويات التي يحتاجها المخ لكي يقوم بوظيفته بشكلٍ طبيعي.

ب - نمو غير كافٍ في الجهاز العصبي المركزي.

ج - مشكلات أو خبرات مبكرة من الألم والعزلة.

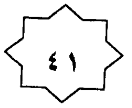
د - مشكلات مرتبطة بالحواس.

هـ - قدرة الجسم على إنتاج مواد مهدئة كاستجابة للألم أو الأذى .

و - عدم الإحساس بالألم. *(Kauffman , 1985: 239)*

٢- أسباب نفسية ***Psychiatric Disorders*** **:**

فقد وجد أن الكثيرين من الأفراد الذين ينخرطون في سلوك إيذاء الذات عن عمد يعانون من اضطرابات عاطفية، وكذلك وجد أن الكثيرين منهم يعانون من اضطرابات في الشخصية، ولكن وجد أن القليلين منهم هم الذين يعانون من اضطرابات نفسية حادة *(Gelder et al , 1989 : 495)* .



٣- الشعور بالذنب :

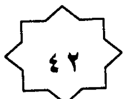
يعتقد بعض الأطفال أنهم فاسدون وسيئون، ويعاقبون أنفسهم على ذلك، ويعتقدون أنهم يستحقون الأذى على أفكارهم وسلوكياتهم السيئة وعدم لياقتهم وعدم استحقاقهم للحب؛ ولذا فإنهم يؤذون أنفسهم عقاباً لها على ذلك *(سعيد العزة، وجودت عبد الهادي، ٢٠٠١ : ٢٥٩)* .

٤- إسقاط الغضب على الذات:

يغضب بعض فال الذين يشعرون بالذنب ويؤذون أنفسهم بطريقة أو بأخرى؛ لاسيما عندما يشعرون بظلم الآخرين ، حيث ينظرون إلى معلميهم ووالديهم وإخوانهم وأقرانهم على أنهم غير عادلين . يحوّل الأطفال غضبهم الذي يجب توجيهه نحو الآخرين إلى أنفسهم. *(جمال الخطيب ، ١٩٩٢: ١٦٤ ؛ سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي ، ٢٠٠١ : ٢٥٩-٢٦٠؛ آن سكستون ، ٢٠٠٤)*.

٥- الشعور بالعجز والضعف:

حيث يشعر الأطفال بأن سلوكهم لا يؤثر على بيئتهم، ويشعرون بأنهم لا يستطيعون التحكم في المواقف، أو الحصول على الرضا، أو التخفيف من معاناتهم، ويؤدي الشعور بالعجز والضعف واليأس إلى أفكار انتحارية للهروب من الموقف الذي يبعث على اليأس. وفي بعض الأحيان يعبرون عن ذلك بأحد أشكال إيذاء الذات مثل ضرب الرأس. وكأن ذلك يعني أنهم غير عاجزين عندما يمارسون ذلك السلوك *(سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي، ٢٠٠١: ٢٦٠ ؛ آن سكستون، ٢٠٠٤)* .



٦- رد فعل على خسارة شيء عظيم :

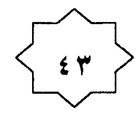
يشعر الأطفال بالضياع إذا اختفت مصادر الدعم لديهم، حيث إن موت أو رحيل فرد هام يترك في أنفسهم رد فعل عاطفي كبير. كما أن فقد الحب الأبوي بسبب عدم الانسجام بين الأبوين يدفع الأطفال دفعاً إلى الانغماس في سلوك إيذاء الذات ويؤزهم إليه أزاً *(سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي ، ٢٠٠١: ٢٦١)* .

٧- محاولة الحصول على الانتباه والحب والشفقة أو الانتقام :

حيث يؤذي الأطفال أنفسهم كوسيلة للحصول على الحب والعطف من الآخرين لاسيما إذا لم يستطيعوا كسب انتباه الآخرين. وهم يريدون من خلال سلوك إيذاء الذات أن يلقنوا الآخرين درساً قاسياً ؛ حيث إنهم سيشعرون بالأسف والأسى عندما يرون الطفل في ضيق ويحيق به الضرر والأذى. ولسوف يطلقون الزفرات ويسكبون العبرات على ذلك الطفل الشهيد *(سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي، ٢٠٠١ : ٢٦١؛ آن سكستون ، ٢٠٠٤: ٦٤)*.

٨- رد فعل على التوتر:

يتعلم الأطفال شد شعرهم لأن آبائهم يشدون شعرهم عندما يعانون من التوتر، مما يجعل الأطفال يقلدونهم ، ويعتقد الأطفال أن الآباء يفعلون ذلك للحصول على الراحة النفسية. وينسج الأطفال على منوال الآباء في سعيهم لإيجاد وسائل للتكيف مع القلق ومع الضيق الطويل ، وغالباً ما تتبع الأفكار الانتحارية من البحث عن وسائل لإنهاء الضيق المستمر *(سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي، ٢٠٠١: ٢٦٢ ؛ آن سكستون ، ٢٠٠٤: ٦٢)* .



٩ - البيئة الأسرية *Family Environment* :

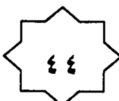
في أغلب الأحوال لا يتحقق الاتصال السوي بين الأبوين الذين يعانيان من الاكتئاب وبين أطفالهم. ويؤدي نقص الاتصال إلى العزلة والاكتئاب عند الأطفال. كما أن الضيق وصراعات الأسرة تؤدي إلى مشاعر الاكتئاب لـدى الأطفال لاسيما الحساسين منهم. ولذلك يصاب الأطفال بالإحباط لأن والديهم لا يصغون إليهم ولا يتحدثون معهم، ولا يساعدونهم على حـل مشـكلاتهم. واستمرار هذا النمط قد يؤدي إلى أفكار انتحارية ***(سـعيد العـزة ، وجـودت عبدالهادي ، ٢٠٠١ : ٢٦٣)*** .

١٠ - ضغوط الحياة *Life Stresses* :

يعاني كثير من الذين ينخرطون في سلوك إيذاء الذات من مشـكلات الحياة الضاغطة أكثر من غيرهم. وتتنوع تلك المشكلات، ومنها صـراع أو خلاف مع الزوج أو الزوجة، أو الطلاق، أو مرض أحـد أفـراد العائلـة أو وفاته، أو فقد أحد الآباء أو الأصدقاء، أو إهمال الآباء لأطفالهم، أو غير ذلك من ضغوط الحياة ***(Gelder et al , 1989 : 494)*** .

١١ - البطالة *Unemployment* :

لقد وجد أن البطالة في جميع الدول الغربية تـرتبط بإيـذاء الـذات المتعمد. فقد وجد أن نسبة العاطلين عن العمل بين الذين يؤذون أنفسهم عـن عمد في زيادة مستمرة، وأن نسبة أو معدل إيذاء الذات عن عمد يزداد كلمـا ازدادت فترة البطالة. ومع ذلك فإن البطالة ترتبط بعوامـل أخـرى كثيـرة مرتبطة بسلوك إيذاء الذات ، وليس ثمة دليل واضح على أنها تمثـل سـبباً



مباشراً لهذا السلوك . وحظنا من المعرفة قليل بخصوص العلاقة بين البطالة وسلوك إيذاء الذات بين النساء *(Gelder et al , 1989 : 495)* .

النظريات المفسرة لسلوك إيذاء الذات :

لقد تناولت جميع النظريات تقريباً سلوك إيذاء الذات بالتفسير ، ومع ذلك فإن التفسير النابع من نظريات التعلم هو الذي يسود ويهيمن ويسيطر على التراث الحالي. حيث إن سلوك إيذاء الذات أحياناً يكون استجابة لأشكال غريبة من التعزيز. وبشكل أساسي يمكن تقسيم التفسيرات النابعة من نظريات التعلم إلى ثلاث مجموعات أو فئات أساسية هي :

أ – تفترض نظرية **التعزيز المباشر** أن سلوك إيذاء الذات يمكن الاحتفاظ به والإبقاء عليه من خلال المكافأة المتمثلة في الانتباه . فنادراً ما يتلقى الذين يهاجمون أنفسهم اهتماماً وانتباهاً من الآخرين ، ولا يتلقون أي شكل من أشكال التعزيز الأخرى على السلوكيات التكيفية ، ولكنهم يتلقون تعزيزاً متمثلاً في الالتفات والاهتمام والانتباه الاجتماعي المتزايد أو الاتصال البدني الذي يأتي مشروطاً ومقترناً بممارسة سلوك إيذاء الذات ، أي عندما يهاجمون أنفسهم

ب – في حين تركز نظرية **التعزيز السلبي** على فكرة مفادها أن ممارسة سلوك إيذاء الذات تسمح للفرد أن يتجنب المواقف أو الظروف المنفرة ، والتي تعتبر أكثر تنفيراً من سلوكيات إيذاء الذات نفسها. وبذلك يتلقى سلوك إيذاء الذات تعزيزاً سلبياً من خلال الهروب من المواقف التي تعتبر منفرةً بالنسبة للذين ينخرطون في سلوك إيذاء الذات .

جـ – بينما يركز الفرض المبني على **الإثارة** على أن سلوك إيذاء الذات ربما يوفر الإثارة المطلوبة لفرد محروم من الإثارة بشكل عام ، ومن ثم فإن سلوك إيذاء الذات يعتبر سلوكاً مكافئاً بالنسبة لمثل هذا الفرد . *(آن سكستون، ٢٠٠٤ : ٥٨؛ Gluck, et al., 1985; Kauffman , 1993: 478)*

وعندما يتم تعلم سلوك إيذاء الذات فإنه يتدخل في تعلم الاستجابات التكيفية الأخرى التي يمكن أن تقلل أو تحد من جدواه في الحصول على الانتباه والأشكال الأخرى من المكافآت *(Kauffman , 1985: 243)* .

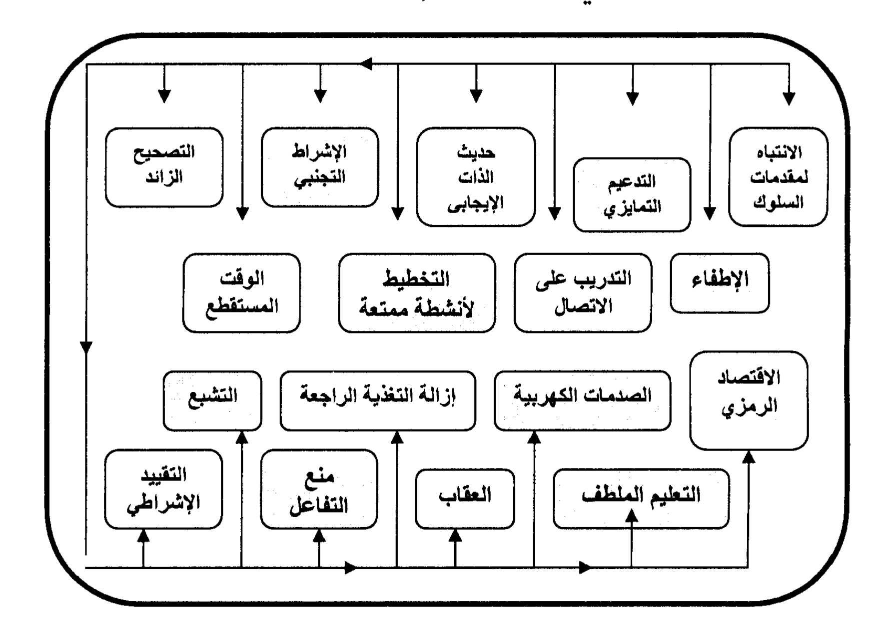
ومن وجهة نظر التحليل النفسي ، فإن عدوان الأطفال ينبع من الحرمان في السنوات الأولى أو الرفض الوالدي . فعندما يحرم الأطفال من العاطفة الأبوية ، فإنهم يفسرون ذلك على أنه تعبير عن العدوان عليهم ، ويواجهون هذا العدوان من آبائهم بعدوان من عند أنفسهم. وبلا وعي فإن هؤلاء الأطفال يؤمنون بأنه نظراً لأنهم ليسوا محبوبين ، فإنهم لا يستحقون الحب . ولذا فإنهم يصبون جام غضبهم ، وأليم عقابهم على أنفسهم بسبب عدم استحقاقهم للحب . ولكن هذه الرؤية ، وتلك النظرة لسلوك إيذاء الذات لم تدعمها الأبحاث العلمية والدراسات التجريبية.(**لويس مليكة** ، ١٩٩٤ : ٢٨٣ ؛ ١٩٩٨ : ١٩٩ ؛ *Kauffman , 1985: 241)*

ومن وجهة نظر التعليم الملطف، فإن سلوك إيذاء الذات يرجع إلى الاضطرابات المتعلقة بالاتصال ***communication disorders*** ، أو الإهمال البيئي ***environmental neglect*** ، أو نقص الترابط ***lack of bonding*** ، أو نقص الترابط الأبوي ***lack of parental bonding*** . فكل عامل من تلك



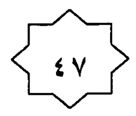
العوامل يمكن أن يتسبب بشكل مباشر، أو يسهم في إحداث وتطوير سلوكيات إيذاء الذات *(McGee , et al. , 1987 : 160)* . ويرى مـــاك جـــي *(McGee , 1985 e)* أن سلوك إيذاء الذات ما هو إلا محاولة من قبل الأفراد المعـــزولين المهمشين للاتصال بعالم غير متجاوب، وغير مفهوم ، ولا معنى له.

الأساليب المستخدمة في علاج سلوك إيذاء الذات :



شكل (٢) ساليب علاج سلوك إيذاء الذات

بخصوص الفنيات والأساليب المستخدمة في علاج سلوك إيذاء الذات يرى روس *(Ross , 1981: 340)* أن سلوكيات إيذاء الذات تستوجب أن يـــأتي



القائمون بالرعاية بمجموعة من الاستجابات التي تهدف في مجملها إلى منع هذا السلوك، وحماية أولئك الأفراد من أنفسهم ووقايتهم من بأسهم . وغالباً ما تلجأ المؤسسات التي تحوي بين أفرادها أناساً يعانون من سلوك إيذاء الذات إلى تقييدهم وكبحهم بدنياً، وشد وثاقهم عن طريق ربط أيديهم وأرجلهم في السُرر، أو عن طريق وضع أيديهم في جبيرة، أو وضعهم في ملابس تقيد حركتهم. وفي بعض الأحيان تستخدم العقاقير المخدرة في منع هؤلاء الأطفال من إيذاء أنفسهم . ولكن يجب أن يكون واضحاً في أذهاننا أن تلك الطرق، وهاتيك الوسائل تمنع الاستجابات غير المرغوبة في فترة استخدامها فحسب ، وإذا ما أزيلت تلك الكوابح، وتوقفت إمدادات العقاقير، فسرعان ما يعود سلوك إيذاء الذات إلى ما كان عليه من قبل، وأدهى من ذلك وأمر أنه بينما يخضع الطفل للكبح والتقييد فإنه لا يستطيع أن ينخرط في أي سلوك؛ وقد يستمر ذلك الحال لفترات طويلة مما يؤدي إلى تغيرات في الأطراف .

وبخصوص علاج إيذاء الذات يرى *فافيل وآخرون* *(Favell et al., 1982)* أنه أياً ما كان المدخل المستخدم فإنه ينبغي أن يتم تقويمه في ضوء قدرته على خفض سلوك إيذاء الذات خفضاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية – أي قدرة ذلك التدخل على خفض تكرار وكثافة ذلك السلوك إلى المدى الذي يمكِّن الفرد من المشاركة في الأنشطة العلاجية. وفيما يلي عرض لأهم الأساليب المستخدمة في علاج سلوك إيذاء الذات:

١- الانتبـاه لمقـدمات سـلوك إيـذاء الـذات *Attending to the Precursors of self-Injury*

يجب أن نكون حساسين لمشاعر الأطفـال وسـلوكهم ، وأن نأخـذ شكواهم مأخذ الجد، وأن ننتبه لتعليقاتهم ولسلوكهم ، وألا نقلـل مـن أهميـة شكاوى الأطفال ، والحذرَ الحذرَ من إهمال تلك الشكاوى لأنه يـؤدي إلـى الاكتئاب وإيذاء الذات *(سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي ، ٢٠٠١: ٢٦٦)* .

٢- الإطفاء *Extinction* :

لعل أنسب علاج لسلوك إيذاء الذات هو وضعه في جدول إطفاء وذلك من خلال تجاهله، ويتضمن هذا الأسلوب حجب أو وقف التعزيز الذي كـان الفرد يتلقاه عندما يمارس سلوك إيذاء الذات من خلال انتباه الآخرين إليـه أو من خلال تجنب المهام. ولكن للأسف فإن هذه طريقة ليست عملية لأن سلوك إيذاء الذات مثله في ذلك مثل أي استجابة أخرى تتعرض للإطفاء سوف يزداد في البداية قبل أن يخضع للإطفاء. وفي حالة السلوكيات المهددة للحياة فـإن ذلك غير مقبول بالمرة. وبالإضافة إلى ذلك فإن سلوك إيذاء الذات في بعض الحالات ربما يتم الاحتفاظ به ليس من خلال التعزيز الإيجابي، وإنمـا مـن خلال التعزيز السلبي والذي فيه يؤدي ظهور إيذاء الذات إلى تجنـب نشـاط معين يعتبر منفراً بالنسبة للطفل مثل جلسات التدريب.

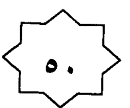
(Ross , 1981: 341 ; Kendall & Hammen , 1998 : 517)



٣- التدعيم التمايزي *Differential Reinforcement* :

عندما يوضع الفرد الذي يعاني من سلوك إيذاء الذات في الكوابح والقيود، فمن المفترض أن تؤدي تلك القيود إلى منع سلوك إيذاء الذات، ولكن على النقيض من ذلك وجد أن تلك القيود تخدم كمعزز لسلوك إيذاء الذات. وسواء كان هناك تناقض أم لا فإن هذا هو الذي يحدث بالفعل، ولو في بعض الحالات على الأقل. ولذا تعتمد هذه الاستراتيجية على تدعيم أي سلوك إيجابي آخر يندمج فيه الفرد بخلاف سلوك إيذاء الذات مما يؤدي في النهاية إلى إطفاء سلوك إيذاء الذات (*Ross, 1981 : 341 - 344*) . وفي هذا الأسلوب يتم تقديم التعزيز بعد فترة من الزمن لا يحدث فيها سلوك إيذاء الذات، وتتم مكافأة أي سلوك آخر غير سلوك إيذاء الذات. فإذا حدث سلوك إيذاء الذات قبل انتهاء الفترة المحددة، تعاد دورة الوقت، ويحجب الثواب إلى أن تنقضي فترة زمن المحك. ونظراً لأن هذا الأسلوب يستخدم مع غيره من الأساليب فإن تقويم تأثيره غالباً ما يكون صعباً وقد يكون غير دقيق ***(لويس مليكة، ١٩٩٤: ٢٨٩ ؛ ١٩٩٨: ٢٠٩)***. وقد وجد أن استخدام هذا الأسلوب لعلاج سلوك إيذاء الذات قد أدى إلى زيادة معدل سلوك إيذاء الذات في البداية، ولكنه انخفض بعد ذلك انخفاضاً دالاً إحصائياً ***(Kendall & Hammen, 1998: 517)***

وقد وجد أن هذا الأسلوب ذا فعالية علاجية عندما دمج مع أسلوب الوقت المستقطع أو مع تجاهل سلوك إيذاء الذات . ولكن بعض الأطفال لم يتأثروا على الإطلاق عندما استخدم معهم الوقت المستقطع أو التجاهل بالإضافة إلى التعزيز الإيجابي؛ والأخطر من ذلك أن تلك الطرق لها عيب



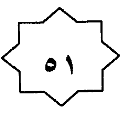
واضح وجلي عندما تستخدم مع حالات إيذاء الذات الحـادة؛ حيـث إن تلـك الطرق بطيئة وتستغرق وقتاً طويلاً كي تؤتي ثمارها، ولذا فإنها مؤلمة بالنسبة للطفل. ومن ثم تم البحث عن طرق ذات آثار أقوى وأسـرع *(Kauffman, 1985: 243 ; 1993 : 479)*

٤- التدريب على الاتصال *Communication Training* :

ويرتكز هذا المدخل على افتراض أن سلوك إيذاء الذات يعتبر شـكلاً من أشكال الاتصال. وهذا المدخل يعتبر علاجاً سلوكياً معرفياً يحاول تعلـيم الفرد طرقاً أكثر فعاليةً للاتصال وللتعبير عن حاجاته ورغباته *(Iwata,et al., 1994: 499)* ويرى *سعيد العزة ، وجودت عبدالهادي (٢٠٠١ : ٢٦٧)* أنـه مـن المفيد الاهتمام بأحاديث الأطفال والاستماع إليهم باحترام وبجدية ، وعلينا أن نناقش مشاعر الأسى بشكل عاطفي، وأن نشجعهم على الحديث والتعبير عن جميع مشاعرهم بصراحة . وهذا يؤدي إلى القضاء على الشعور بالعجز.

٥- تشجيع الحديث الإيجابي مع الـذات *Encouraging Positive Self-talk* :

يجب أن يعرف الأطفال أن المشاعر السالبة تجعل الأشياء تسير نحو الأسوأ، ولذا يجب ألا نركز على السلبيات. وعلينا أن نحلل الأفكار السـالبة عند الأطفال وأن نجتثها من جذورها، وأن نغرس مكانها الأفكار الإيجابيـة؛ فمن المعروف أن التفكير الإيجابي يؤدي إلى السلوك الإيجابي *(سعيد العـزة ، وجودت عبد الهادي ، ٢٠٠١ : ٢٦٩)*.



٦- **التخطيط لأنشطة ممتعة *Planning for Enjoyable Activities* :**

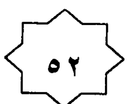
علينا أن نكون إيجابيين في التخطيط لأنشطة الأطفال الممتعة حتى لو صرَّح الأطفال بأنهم يفضلون البقاء وحيدين وبمعزل عن الآخرين. ويجب تشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة وإن كانت صغيرة وبسيطة، وكذلك يجب تشجيعهم على الاختلاط بالآخرين وعلى تجنب العزلة. **وعلينا أيضاً أن نزدهم بالبيئة الثرية** التي تشغلهم وتصرف انتباههم عن إيذاء أنفسهم *(سعيد العزة ، وجودت عبد الهادي ، ٢٠٠١: ٢٦٨ ؛ Iwata , et al. , 1994 : 499)* .

٧- **الإشراط التجنبي *Avoidant Conditioning* :**

حيث أمكن إحداث اقتران بين كلمة " **لا** " والصدمة الكهربائية ، وبعد عدد من المحاولات كانت " **لا** " وحدها تكفي لمنع السلوك *(لويس مليكة ١٩٩٤ : ٢٨٧ ؛ ١٩٩٨ : ٢٠٥)* .

٨- **الوقت المستقطع *Time out* :**

ويتضمن هذا الأسلوب إبعاد الطفل الذي يمارس سلوك إيذاء الذات عن فرصة الحصول على التعزيز لسلوك إيذاء الذات *(Kendall & Hammen , 1998 : 517)* فقد وجد أن سلوك إيذاء الذات لدى بعض الأفراد يمكن خفضه عن طريق استخدام أسلوب الوقت المستقطع؛ فعندما يتبع سلوك إيذاء الذات بفترة من العزلة الاجتماعية لا يحصل الفرد أثناءها على أي انتباه أو التفات إلى سلوك إيذاء الذات، فإن سلوك إيذاء الذات قد ينخفض ويتقلص *(Kauffman , 1985: 239)*. ولكن هذا الأسلوب له مخاطره فقد يؤذي المريض نفسه خلال العلاج فضلاً عن أن إبعاد الثواب في بدايته يؤدي إلى

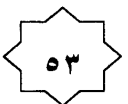


زيادة سلوك إيذاء الذات قبل حدوث النقصان. وكلما طال تاريخ سلوك إيذاء الذات طالت الفترة الزمنية المطلوبة لإطفائه *(لويس مليكة ، ١٩٩٨ : ٢٠٨)* .

٩- التصحيح الزائد *Overcorrection* :

التصحيح الزائد من الإجراءات المستخدمة في علاج سلوك إيذاء الذات. ويتميز هذا الأسلوب بنتائج سريعة ومستمرة نسبياً. ولكنه يعاني من العدوان المضاد، وتدعيم السلوك الهروبي، والتعويض؛ لا سيما عندما يستخدم مع أطفال أقوياء غير منصاعين. ويشتمل هذا الأسلوب على خطوتين: **أولاهما التصحيح**؛ ويعني إزالة آثار الفعل غير المرغوب فيه من البيئة. **وثانيتهما الممارسة الإيجابية**؛ وتعني ممارسة صورة زائدة من التصحيح للسلوك الملائم في المواقف التى حدث فيها السلوك غير المرغوب. ويشتمل هذا الأسلوب على عدة مكونات منها: إزالة الأثر السلبي، الإبعاد عن التدعيم الإيجابي، تعليمات لفظية لإعادة التعليم، التدريب على المسايرة والانصياع، التدعيم السلبي. ولنجاح هذا الأسلوب يتعين أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بالسلوك غير المرغوب، وأن يطبق فوراً بعد السلوك غير المرغوب، وأن يكون له دوام طويل، وأن يؤدى بسرعة وباستمرارية بحيث يحقق الكف *(جمال الخطيب، ١٩٩٢ : ١٦٨ ؛ لويس مليكة ، ١٩٩٤ : ٢٨٧ ؛ ١٩٩٨ : ٢٠٦)*.

ومن أمثلة استخدام هذا الأسلوب في علاج سلوك إيذاء الذات على سبيل المثال في حالات ضرب الرأس يمكن توجيه الفرد ليضرب يد المعالج أو القائم بالرعاية بدلاً من أن يضرب رأسه . أو يمكن توجيه رأس الفرد للحركة من أعلى إلى أسفل ويميناً ويساراً وتكرار ذلك كل ٥ ثوان، ويستمر



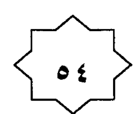
ذلك لمدة ٥ دقائق. ثم بعد ذلك يتم توجيه ذراعي الفرد نحو جنبيه، ثم إلى الأمام، ثم إلى أعلى ثم رفعهما إلى الجانبين حذو الكتفين، ثم إلى جانبيه مرة ثانية، ثم تعاد هذه الدورة وتكرر كل خمس ثوان وتستمر لمدة خمس دقائق. وإذا حدث سلوك إيذاء الذات أثناء التصحيح الزائد فإن العد يبدأ من جديد. ويستمر الحال على ذلك حتى يأتي الفرد باستجابة صحيحة على الأقل ***(Ross , 1981 : 345 - 347)*** . ومن أمثلة ذلك أيضاً جعل الطفل الذي يعض يده يغسل فمه بمطهر ويغسل أسنانه بالفرشاة ويدهن يده بدهان معين ***(سعيد العزة، وجودت عبدالهادي ، ٢٠٠١ : ٢٧٠)*** .

١٠- التقييد الإشراطي *Contingent Restraint* :

وفي هذا الأسلوب يمارس المعالج التقييد لفترات قصيرة جداً ثم يسحبه بشرط استرخاء عضلات المريض ، والاسترخاء مضاد لسلوك إيذاء الذات، أي أن المعالج يطفئ الضبط البدني عندما يسترخي الفرد ***(لويس مليكة ، ١٩٩٤ : ٢٨٧؛ ١٩٩٨ : ٢٠٦)***. ولسوء الحظ فإن التقييد أو الكبح البدني أو الكيميائي يمنع الفرد من المشاركة في البرامج العلاجية والاجتماعية والتعليمية ***(Kendall & Hammen, 1998 : 516)***

١١- التشبع *Satiation* :

فقد استخدم هذا الأسلوب لعلاج سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس، حيث كان الفرد يضرب رأسه أثناء الليل، وذلك بأن طلب منه أن يضرب رأسه في الوسادة كل ليلة قبل النوم إلى أن يصل إلى درجة لا يستطيع معها تحمل الألم ***(لويس مليكة ، ١٩٩٤ : ٢٩٠؛ ١٩٩٨ : ٢٠٩)*** .

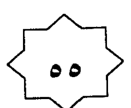


١٢- **منع التفاعل الاجتماعي** مع الأشخاص المهمين في بيئة الفرد المتخلف عقلياً كنوع من العقاب عندما يمارس سلوك إيذاء الذات.

١٣- **إزالة التغذية الراجعة** الحسية لسلوك إيذاء الذات بأن نجعل الفرد يرتدي ملابس ثقيلة تحجب النتائج الحسية لسلوك إيذاء الذات وتقلل قيمته التعزيزية.*(Iwata , et al. , 1994 : 499)*

١٤- **العقاب** ***Punishment*** :

لقد أشير للعقاب على أنه وسيلة فعالة جداً من أجل تحقيق الإخماد السريع لسلوك إيذاء الذات عندما يوقع العقاب بعد تلك الاستجابات مباشرةً، ويتمثل العقاب في تقديم منبه مكثف بعد حدوث سلوك إيذاء الذات، وذلك لقمعه وإخماده وكبحه، ولا يتحتم أن يكون المنبه منفراً ولكن يتحتم أن ينتج عنه قمع الاستجابة. والحق أن العقاب إجراء مثير للمراء والجدل على نطاق واسع، حيث إنه حتماً ولا بد أن يثير قضايا أخلاقية عندما يعرض للنقاش. ويجادل الذين يستخدمون العقاب البدني لإخماد سلوك إيذاء الذات بأنهم يلجأون إلى العقاب كملاذٍ أخير، وأنهم بذلك يرتكبون أخف الضررين؛ حيث إنهم يختارون بين بديلين أحلاهما مر، فإما العقاب البدني الخفيف، وإما الإصابة الدائمة الخطيرة التي ربما تصل إلى الموت في بعض الحالات. ويرون أنهم عندما يسلكون هذا السبيل، ويطرقون هذا الباب فإنهم يستخدمون قليلاً من الألم في الوقت الحاضر لدرء وتجنب كثير من الألم في المستقبل ، في حين يرى معارضوه أنه مهين وغير فعال على المدى البعيد. واستخدام العقاب في علاج إيذاء الذات لا يثير تساؤلاً أخلاقياً فحسب وإنما أيضاً يثير

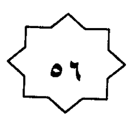


تساؤلاً نظرياً، ألا وهو "كيف يمكن منع الشخص الذي يؤذي نفسه ويلحق بنفسه الضرر عن طريق إيذائه بدرجة أكبر؟ " . بمعنى أنه إذا كان الفرد يؤذي نفسه ، ويلحق بنفسه الضرر، ويستعذب الألم ، فلن يمكن منعه من ممارسة ذلك السلوك من خلال إلحاق الألم به. *(لويس مليكة ، ١٩٩٨ : ٢٠٤ ؛* ***Ross , 1981: 348 – 349 ; Matson & Sevin , 1994)***

وهناك كثير من الأبحاث التي أيدت استخدام العقاب مع سلوك إيذاء الذات، ولكن هذه الأبحاث قد اعتراها كثير من القصور والأخطاء تمثلت في: نقص المتابعة لقياس الفعالية والكفاءة، وعدم دقة تاريخ الحالة، ونقص المعلومات عن التعميم ، ونقص المعلومات عن المداخل البديلة، وعدم الإشارة إلى فشل أساليب العلاج المرتكزة علي العقاب. وعلي الرغم من أنه قد تمت الاستفادة من استخدام العقاب علي نحو كبير، فإن أساسه في البحث العلمي ضعيف جداً، ويعتبر موضوع خلاف ونقاش إلى حدٍ كبير ***(McGee,et al., 1987 : 161)***

١٥ – الصدمات الكهربائية *Electric Shocks* :

لقد وجد أن العقاب الفوري في صورة صدمة كهربائية مؤلمة ولكن غير ضارة قد أدى إلى خفض سلوك إيذاء الذات على الفور؛ حتى مع أولئك الأطفال الذين كانوا يؤذون أنفسهم بوحشية لعدة سنوات والذين كان يبدو أنهم قد كتب عليهم أن يقضوا بقية حياتهم رهن القيود والكوابح ***(Kauffman, 1985: 244)***. ويذكر *فافل وآخرون* ***(Favell et al, 1982)*** أنها كانت أكثر الطرق المستخدمة لعلاج سلوك إيذاء الذات فعالية قمع سلوك إيذاء الذات قمعاً أولياً. ولكن على الرغم من فعالية الصدمات الكهربية فإنها تعتبر ملائمة فقط



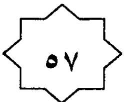
في الحالات الحادة، وعندما يقوم باستخدامها المتخصصون المحترفون المدربون ذوو الخبرة.

وهناك **تفسيران** لسبب فعالية الصدمات الكهربائية في علاج سلوك إيذاء الذات:

أولهما: أن سلوك إيذاء الذات كان فيما مضى يعقبه نتائج تتمثل في التعاطف والانتباه من قبل القائمين بالرعاية ، ولذا فإنه كان يقترن بنوع من التعزيز. ولكن هذا التعزيز يغيب ويخبو ويتلاشى وينخفض إلى حدٍ كبير عندما تستخدم الصدمات الكهربائية .

ثانيهما: أن حدة سلوك إيذاء الذات عادةً ما تزداد تدريجياً عبر فترة من الزمن قوامها شهور أو سنوات . حيث ينمو من صفعات متوسطة نسبياً إلى ضربات عنيفة كاملة الكثافة. وذلك يمكن الطفل من التكيف مع الألم المصاحب لتلك الضربات. ولكن الصدمات الكهربائية تقدم على نحو مفاجئ، وبقوة كاملة، ولذا فإنها لا تسمح بهذا التكيف، وتمثل عقاباً رادعاً وفعالاً ولو في بداية استخدامها على الأقل ***(Ross, 1981: 349)***

ورغم أن الصدمات الكهربائية كانت ذات تأثير متناسق ودرامي على سلوك إيذاء الذات فإن الكثيرين من المعنيين بتعديل السلوك ليسوا راضين عن استخدام الصدمات الكهربائية.



ولعل أهم عيوب استخدام الصدمات الكهربائية في هذا المجال ما يلي:

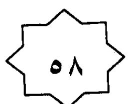
- يبدو أن آثار الصدمات الكهربائية تقتصر على المواقع التي تحدث فيها الصدمة – ولا يمكن الجزم بتعميم التوقف عن سلوك إيذاء الذات لأن الطفل ربما يتوقف عن هذا السلوك فقط في المكان الذي يتعرض فيه لتلك الصدمات أو في وجود الأفراد الذين يعرضونه لها.
- استخدام الصدمات المؤلمة يعتبر أمراً منفراً وغير مستساغ وغير مقبول بالنسبة لمعظم المعالجين النفسيين حتى وإن كان ذا فعالية علاجية *(Kauffman, 1985: 244)* . ولذا فإن الباحثين قد بحثوا ولا زالوا يبحثون عن طرق بديلة. وقد أثمر بحثهم طرقاً علاجية تتألف من مزيج من الإجراءات التالية :

أ – التعزيز الإيجابي للأنشطة الموجهة للخارج :
Positive Reinforcement for Outward Directed Activities

حيث تمنح مكافآت متمثلة في الانتباه، والمدح والثناء، والربت على الكتف، والألعاب وغيرها إذا قام الفرد بسلوك ملائم غير سلوك إيذاء الذات.

ب- الاسترخاء *Relaxation* :

ففي حالة حدوث سلوك إيذاء الذات نخبر الفرد بأنه متعب ومجهد ومثار وعليه أن يذهب إلى سريره ليسترخى لمدة ساعتين . ويجب أن نستحث الفرد برقة على أن يرتدى سترته وينام على سريره واضعاً يديه على الجانبين حيث لا يمكن استخدامها في إيذاء الذات.



جـ - ضبط اليدين *Hand Control* :

ففي حالة حدوث سلوك إيذاء الذات، يطلب من الفرد أن يمارس بعض التمرينات البسيطة (مثل رفع الذراعين لأعلى وجانباً ولأسفل) بتعليمات المعلم لمدة ٢٠ دقيقة.

د - التدريب على الوعي باليدين : *Hand Awareness Training*

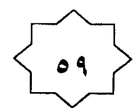
يطلب من الأفراد أن يبعدوا أيديهم عن رؤوسهم وأن يشغلوا أيـديهم بطرق تتعارض مع سلوك إيذاء الذات (مثل تشبيك أيديهم خلف ظهـورهم أو وضعها على مسندي الكرسي). وتستخدم الإشارات والإيمـاءات واللمسـات والتعليمات اللفظية عند الحاجة. ويقدم التعزيز الإيجابي على إبعاد اليدين عن الرأس.

هـ - الوقاية *Prevention* :

وفيها تستخدم بعض الإجراءات التي تمنع الأطفال من الحصول على التغذية الراجعة التي يحصلون عليها من خلال سلوك إيذاء الـذات . فعلـى سبيل المثال تم خفض سلوك إيذاء الذات لدى بنت كانـت تخمـش وجهها بأظافرها عن طريق إلباسها جورب جلدي أو مطاطي في يديها ***(جمال الخطيب ، ١٩٩٢: ١٦٩ ؛ Kauffman , 1985: 245).***

١٦ – التعليم الملطف *Gentle teaching*

في البداية عرفه ***ماك جي وزملاؤه (١٩٨٧)*** علي أنه مدخل إنساني غير تنفيري لخفض السلوكيات غير التكيفية . ***(McGee , et al , 1987 : 11 ; Love , 1988 ; McGee , 1992)*** وحديثاً عرفه ***ماك جي، ومنيولاسينو*** ***(McGee, & Menolascin , 1992 : 184)*** بأنه طريقة غير

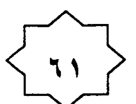


تنفيرية لخفض السلوكيات التي تتسم بالتحدي ؛ وتهدف هذه الطريقة إلى تعليم الترابط والاعتماد المتبادل بطريقة تتسم باللطف والرقة والاحترام والتضامن. وينصب التركيز علي أهمية التقدير غير المشروط في الرعاية والعلاج. ويستخدم التعليم الملطف كثيراً من الفنيات القديمة والحديثة، ومن أهمها التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة، المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة، التفاعلات المرتكزة على التقدير، المشاركة في التقدير، منع وتخفيف الاستجابات غير المرغوبة، إطفاء الدعم . كما يستخدم التعليم الملطف كثيراً من الفنيات التدعيمية ومن أهمها: تعليم يحاول تلاشى الأخطاء، تحليل المهمة، المتغيرات البيئية، المشاركة المتكافئة، توفير البدائل ، الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط، ضبط المثير، التشكيل، الإطفاء ، حقائب المساعدة، حقائب المكافأة. *(علي مسافر ، ٢٠٠٣؛ ٢٠٠٤: ٦٠ -١١٢)*

ولعل أنسب استراتيجيات أو فنيات التعليم الملطف التي يمكن استخدامها في علاج سلوك إيذاء الذات هي استراتيجية "المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة". فإذا انخرط فرد ما في سلوك إيذاء الذات فإن هذا التسلسل يقتضي من القائم برعاية هذا الفرد مقاطعة سلوك الذات على أن لا يكبله أو يكبحه؛ فعلى سبيل المثال إذا بدأ الفرد يضرب رأسه في الحائط، فإن على القائم بالرعاية أن يعوق ذلك السلوك برفق وحذر بأن يضع يده بين الحائط وبين رأس الفرد. ثم تأتي الخطوة الثانية وهي التجاهل، والتجاهل يعني تجاهل السلوك غير التكيفي أو السلوك المنحرف؛ وهو هاهنا سلوك إيذاء الذات، وليس تجاهل الفرد. ويتم ذلك بالتعامل مع الفرد كما لو كان



السلوك لم يحدث. وهذا يحقق فائدتين في آن، ويقاوم سببين من أسباب سلوك إيذاء الذات في نفس الوقت؛ فإذا كان الهدف من سلوك إيذاء الذات هو الهروب من المهمة المكلف بها الفرد فإن هذا الهدف لن يتحقق، ومن ثم يفقد الفرد التعزيز الذي كان يحصل عليه من سلوك إيذاء الذات والمتمثل في تجنب المهمة؛ تلك المهمة التي قد تكون أبغض إلى قلبه وفي ناظريه من الألم الذي يحدثه له إيذاء الذات. وبعدم حصول الفرد على التعزيز من خلال سلوك إيذاء الذات فإنه يبدأ في الانطفاء. وإذا كان الهدف من سلوك إيذاء الذات هو لفت الانتباه، فإن التجاهل يقاوم هذا المنحى الخاطئ ويتعامل القائم بالرعاية مع الفرد كما لو كان السلوك لم يحدث ومن ثم لا يحصل الفرد على التعزيز الذي كان يحصل عليه من خلال سلوك إيذاء الذات والمتمثل في انتباه القائم بالرعاية إليه، ومن ثم يشرع سلوك إيذاء الذات في الانطفاء. ويبادر القائم بالرعاية بالخطوة الثالثة من خطوات هذه الاستراتيجية وهي إعادة التوجيه، بأن يعيد توجيهه إلى المهمة المكلف بها أو إلى سلوك آمن ومفيد ونافع، مستخدماً الفنيات التدعيمية من قبيل التعليم في صمت، بأن يشير بإصبعه إلى المهمة دون أن يتكلم. فإذا بدأ الفرد في التحرك نحو المهمة سارع القائم بالرعاية إلى مكافأته. فإذا أكمل المهمة ضاعف له المكافأة. وبتكرار ذلك التسلسل يتعلم الفرد أن سلوك إيذاء الذات أو السلوك الخاطئ لن يجلب له المكافأة، وإنما الذي يجلب له المكافأة هو السلوك المفيد أو السلوك التكيفي.



١٧ – الاقتصاد الرمزي *Token economy*

هو منهج لتغيير السلوك في ضوء مبادئ نظريتي الإشراط الإجرائي والتعليم الاجتماعي عن طريق مكافأة السلوكيات المرغوبة وعقاب أو تغريم السلوكيات غير المرغوبة. ويشتمل على تقديم معززات رمزية ، تعرف بالبونات أو الفيشات *tokens* حال حدوث السلوك المرغوب فيه ، وهذه المعززات تستبدل بها في وقت لاحق معززات أولية أو ثانوية مختلفة تسمى بالمعززات الداعمة ***Back up Reinforcers*** ***(جمال الخطيب ،١٩٨٧ : ١٨٨؛ عبد الفتاح دويدار ، ١٩٩٠ : ٥٤).***

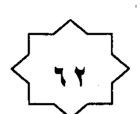
ويعرف **البون** على أنه أي شيء أو رمز ليس له قيمة في حد ذاته ، ولكنه اكتسب القدرة على العمل كمعزز لأن الفرد الذي يتلقاه أو يحصل عليه قد تعلم مسبقاً أن هذا البون يمكن أن يستخدم فيما بعد للحصول على مميزات أو أشياء مفضلة لديه ؛ وهي ذات قيمة في حد ذاتها. ***(Ross , 1981 : 234 ; Peck & Hong , 1988 : 44)***

وبشكل عام يشتمل الاقتصاد الرمزي على ثلاثة عناصر أساسية هي :

أ – المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها .

ب – المعززات الداعمة التي سيتم استبدال المعززات الرمزية بها

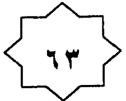
جـ – قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات أو يفقدها فيها ***(جمال الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٨٩ ؛ علي مسافر، ٢٠٠٣: ٤١ – ٤٢).***



ويمكن استخدام برنامج الاقتصاد الرمزي في علاج سلوك إيذاء الذات بأن يكلف الفرد بنشاطٍ ما على أن يحصل على بون أو فيش إذا انقضت فترة معينة يتم تحديدها حسب ظروف البرنامج دون أن يمارس سلوك إيذاء الذات، وعندما يجتمع لديه عدد معين من البونات يستبدل بها مكافآت مادية من الأشياء التي يحبها. وبتكرار ذلك يتعلم الفرد أن تجنب سلوك إيذاء الذات يجلب له المكافأة، فيحرص على تجنب هذا السلوك.

السمات النفسية للأفراد الذين يؤذون أنفسهم :

ترى آن ***سكستون (٢٠٠٤ : ٤٣)*** أن الذين ينخرطون في سلوك إيذاء الذات يتميزون بأنهم يكرهون أنفسهم بشدة ، ومفرطون في حساسيتهم للرفض ، وغاضبون على أنفسهم ، وعندهم مستويات مرتفعة من مشاعر العدوان التي يوجهونها إلى الداخل ، وينقصهم التحكم في الاندفاع ، ويميلون للعمل وفق مزاجهم الحالي ، ولا يخططون للمستقبل ، ويعانون من الاكتئاب والقلق المزمن ، وقابلون للاستثارة ، وتنقصهم مهارات التوافق والمواجهة.



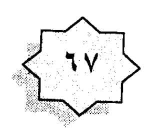
الفصل الثالث

الاقتصاد الرمزي

الاقتصاد الرمزي *Token Economy*

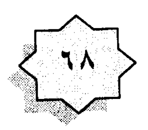
مقدمة :

تسمح الطبيعة البشرية بالتعلم من البيئة. فمن خلال التعلم نتمكن من تسخير البيئة للحصول على المعززات؛ بمعنى أن نحاول تحقيق السعادة والسرور والحبور، ونبتعد عن الآلام والمنغصات . ويمكن تعريف المعززات بأنها المثيرات التي تستثير وتستحث التغيرات لدى الفرد . وتسمى هذه المعززات بالمعززات الإيجابية إذا أحدثت أثراً ساراً. وتسمى بالمعززات السلبية إذا أحدثت أثراً منفراً أو مؤلماً. وبصفة عامة فإننا نسعى للحصول على المعززات الإيجابية وإلى تجنب المعززات السلبية. ويحدث التعلم من خلال اكتشاف المعززات التي تؤدي إلى المكافأة، ثم السعي إلى الحصول على تلك المكافآت على نحو مستمر ومتكرر. وبشكلٍ عام فإن قوة المعزز تقدر بمدى التغير الذي يحدثه لدى الفرد . فكلما كانت المعززات قوية وازدادت الرغبة فيها ، تعلم الفرد بسرعة وسهولة. وغالباً ما توفر بيئات التعليم التغذية الراجعة التي يمكن أن تتنبأ بتقديم المعززات المؤجلة. وبصفة عامة فإن التعلم يحدث على نحو أسرع وأسهل كلما كانت التغذية الراجعة فورية ومتناسقة. ويعجز كثير من الأطفال عن العمل على نحو ملائم إذا كان لزاماً عليهم أن ينتظروا لفترة طويلة قبل أن يحصلوا على المعززات. كما أن بعض الأطفال قد لا يكتفون بالمعززات الاجتماعية ولا تكون تلك المعززات مرضيةً بالنسبة لهم. وفي تلك الحالات يفضل استخدام أسلوب الاقتصاد



الرمزي *Token Economy*، وقد أثبت الاقتصاد الرمزي جدارته كمدخل من مداخل تعديل السلوك (*Walker & Shea , 1991 : 118 – 119*) .

والاقتصاد الرمزي أسلوب من أساليب التعزيز التي استخدمت بصفة خاصة مع الأطفال ومع المتخلفين عقلياً ، ويعرف أيضاً باسم بونات التعزيز، ويشار إليه أيضاً باقتصاديات البونات. ويشتمل هذا الأسلوب على تجميع نقاط أو عملات معينة أو قطع بلاستيكية معينة أو بطاقات أو ما شابه ذلك بحيث يمكن لمن يجمع عدداً معيناً منها أن يستبدل بها معززات أخرى (مثل الطعام أو الهدايا أو فرصة الاشتراك في نشاط أو رحلة ..الخ) . ونظام التعزيز الذي يقوم على إعطاء البونات **Tokens** يشار إليه عادة باسم اقتصاديات البونات أو الاقتصاد الرمزي . ويتلخص هذا الأسلوب في أن الشخص الذي نعدل سلوكه يحصل على بون أو فيش عندما يأتي بالسلوك المرغوب، وعندما يتجمع لديه عدد من هذه البونات أو الفيشات، فإنه يمكن أن يستبدل بها أشياءً مثل الأطعمة، والشيكولاتة، والمشروبات الخفيفة مثل العصائر والمياه الغازية ، وبعض الملابس مثل الفانلات أو الجوارب، والروائح العطرية، وتذاكر الاشتراك في حفلة أو نشاط، أو استئجار بعض الألعاب أو الأجهزة. أي أنه يستبدل بها معززات أخرى. وهي بذلك تشبه النقود وتعمل عملها . فكما أن النقود ليس لها قيمة في حد ذاتها، وإنما تستمد قيمتها من الأشياء التي يمكن أن نشتريها بها ؛ فكذلك البونات ليس لها قيمة في حد ذاتها، وإنما تكتسب قيمتها من المكافآت والامتيازات التي يمكن أن تستبدل بها. وعندما يحدد المعلم الأسعار ويطلب من الطفل أن يعد الكمية المطلوبة من البونات فإنهما



عندئذ يكونان قد انخرطا في برنامج الاقتصاد الرمزي (*محمد محروس الشناوي، ١٩٩٦ : ٣٣٣؛ محمد محروس الشناوي، ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٣؛ Walker&Shea,1980 : 69 ; 1991 : 119 ; Green & Freed , 1998 :294*) .

ويعتبر الاقتصاد الرمزي نظاماً اقتصادياً مصغراً حيث إنه يستخدم نظاماً للدفع يشبه النظام المتبع في المجتمع، حيث تكافأ السلوكيات المستهدفة (التي يعتبرها المعالج مهمة) بالبونات التي يمكن أن يستبدل بها الفرد بضائع أو امتيازات. وفي برامج الاقتصاد الرمزي يتم تحديد السلوكيات المستهدفة ، ويتم تحديد قيمة البونات المقابلة لها. فعلى سبيل المثال في برنامج للتدريب على الاستيقاظ مبكراً يحصل من يستيقظ قبل الثامنة صباحاً على ١٠ بونات، ويحصل من يستيقظ قبل الثامنة ونصف على ٥ بونات، في حين لا يحصل من يستيقظ بعد التاسعة على أي بونات *(Lyttle,1986:231; Banatyne&Banatyne,1993 , 31)*

والحق أننا جميعاً نتعرض للبونات يومياً ونستخدمها بين الحين والحين. وأبسط مثال على ذلك هو استخدام العملات لشراء الأغراض المتعددة . فالمعروف أن العملات في حد ذاتها لا قيمة لها، وإنما تشتق قيمتها من الأشياء التي تستبدل بها . والبونات في الفصل مثل العملات في السوق . ولذا فإن الفصل الذي يطبق فيه برنامج الاقتصاد الرمزي يعاني من المشكلات التي تعاني منها الأسواق ؛ ومنها ضياع البونات ، أو سرقتها ، أو تزويرها . ويمكن التغلب على ذلك من خلال تجنب البونات أو الفيشات التي تسهل سرقتها أو تزويرها . وينبغي أن تصنع البونات من مواد مرنة بحيث لا تسبب

ضجيجاً وصخباً إذا ألقيت على الأرض ؛ وذلك للتغلب على مشكلة تشـتيت الانتباه داخل الفصل والتي يمكن أن تنتج عن استخدام البونات. ***(Walker & Shea , 1991 : 125)***

وقد استخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في برامج رعاية المتخلفين عقلياً لتكوين السلوكيات المرغوبة مثل ترتيب السرير ، وارتداء الملابس المناسـبة للأنشطة المختلفة، والاستحمام بشكلٍ منتظم ، وتصفيف الشـعر ، وحضـور برامج معالجة الكلام أو التدريب المهني في المواعيد المحددة ، والاشتراك في الأنشطة الجماعية وغيرها من الأنشطة المرغوبة. ولقد كان هـذا الأسـلوب فعالاً في تعديل السلوك ، لاسيما في مجال الرعاية الذاتية والسلوكيات اللفظية والاجتماعية ***(محمد محروس الشناوي ، ومحمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ :٣٣٤).***

وقد استخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في التربية والتعليم لمدة تربـو على قرن من الزمن في المدارس والمؤسسات ، وقد حقق قدراً معقولاً مـن النجاح ؛ حيث إنه يوفر للمعلم نظاماً قوياً ومستمراً للضبط والتحكم والسيطرة ***(Banatyne&Banatyne, 1993 , 31)***

تعريف الاقتصاد الرمزي:

هو منهج لتغيير السلوك في ضوء مبادئ نظريتي الإشراط الإجرائـي والتعليم الاجتماعي عن طريق مكافأة السلوكيات المرغوبة وعقاب أو تغـريم السلوكيات غير المرغوبة. ويشتمل على تقديم معـززات رمزيـة ، تعـرف بالبونات أو الفيشات ***tokens*** حال حدوث السلوك المرغوب فيـه ، وهـذه المعززات تستبدل بها في وقت لاحق معززات أولية أو ثانوية مختلفة تسـمى

بالمعززات الداعمة *Back up Reinforcers* *(جمال الخطيب، ١٩٨٧ : ١٨٨؛ عبد الفتاح دويدار ، ١٩٩٠ : ٥٤).*

ويعرف **البون** بأنه أي شيء ليس له قيمة في حد ذاته، ولكنه اكتسب القدرة على العمل كمعزز لأن الفرد الذي يتلقاه أو يحصل عليه قد تعلم مسبقاً أن هذا البون يمكن أن يستخدم فيما بعد للحصول على مميزات أو أشياء مفضلة لديه؛ وهي ذات قيمة في حد ذاتها *(Ross , 1981 : 234 ; Peck & Hong , 1988 : 44)*.

وبشكل عام يشتمل أسلوب الاقتصاد الرمزي على ثلاثة عناصر أساسية هي :

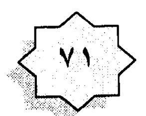
أ - المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها .

ب - المعززات الداعمة التي سيتم استبدال المعززات الرمزية بها

ج - قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات أو يفقدها فيها *(جمال الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٨٩)* .

مزايا أسلوب الاقتصاد الرمزي:

يحظى أسلوب الاقتصاد الرمزي بمجموعة من المميزات تجعل منه أسلوباً جديراً بالاستخدام في برامج تعديل السلوك . ومن هذه المميزات ما يلي:

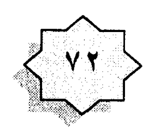


١- أسلوب الاقتصاد الرمزي أكثر فعالية في تغيير السلوك من الأساليب الأخرى مثل الامتداح والقبول الاجتماعي والتغذية الراجعة *(عبد الفتاح دويدار ، ١٩٩٠: ٦١ ؛ محمد محروس الشناوي ، ومحمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ :٣٣٤)*.

٢- يتميز أسلوب الاقتصاد الرمزي بأنه يمكن تقديمه في أنسب وقت عندما تظهر الاستجابات المرغوبة *(Ross, 1981: 234)*. حيث يمكن أن تقدم تلك المعززات مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب فيه وأن تستبدل بها في وقت لاحق معززات أخرى، وهكذا فهذه المعززات تقلل الفترة الزمنية التي تقع بين حدوث السلوك وتقديم المعزز. ودون شك، فهذا الأمر بالغ الأهمية إذ أنه يعني إمكانية تعزيز السلوك مباشرةً في أي وقت يحدث فيه *(عبدالفتاح دويدار، ١٩٩٠ : ٦١)*. ولذا فإنه يستخدم لسد الفجوة بين حدوث السلوك المرغوب والمعزز، لا سيما عندما يكون من غير العملي أو من المستحيل تقديم المعزز على الفور بعد السلوك المرغوب. ***(Walker & Shea, 1980: 69 ; Martin & Pear , 1992 : 305)***

٣- يمكن أن تُستبدل بالبونات كثيرٌ من المعززات الأخرى وهي بذلك لا تخضع للحرمان ولا للتشبع الذي يقلل من قيمة الأطعمة والحلوى وما شابهها من المعززات *(محمد محروس الشناوي ، ومحمد عبدالرحمن ، ١٩٩٨ :٣٣٤)*.

٤- يستخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في الحالات التي يصعب فيها تأجيل الإشباع. حيث يعجز كثير من الأطفال عن العمل على نحو لائق إذا وجب عليهم أن ينتظروا لفترة طويلة حتى يحصلوا على المكافأة. وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك بعض الأطفال الذين لم يبلغوا مستوى النضج الذي عنده تكفي

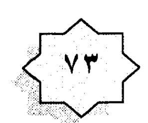


المعززات الاجتماعية وحدها. وقد أثبت أسلوب الاقتصاد الرمزي فعاليته كمدخل لتعديل السلوك . كما أنه يوفر معززات متعددة ومتنوعة فيكون بذلك مناسباً للميل البشري للتغير، حيث إن المكافأة المرغوبة الآن ربما لا تكون مرغوبة – أو قد لا تكون مرغوبة بنفس الدرجة – بعد فترة من الزمن *(Walker & Shea , 1991: 119)*.

٥- أسلوب الاقتصاد الرمزي يوفر الفرصة لكل فرد أن يجد ما يحبه ، حيث إن المعززات الداعمة تتنوع تنوعاً كبيراً في صورتها من أطعمة إلى ملابس إلى هدايا... الخ ***(محمد محروس الشناوي ، ومحمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ :٣٣٤)*** .
وبذلك فإن البون يتيح الفرصة للاختيار من بين عدة بدائل من المعززات ، ومن ثم فإن التعزيز يناسب الفرد ، ولذا يحقق أنسب وأكبر قدر من الفعالية ***(Ross , 1981 , 234 ; Peck & Hong , 1988 : 44)***

٦- أسلوب الاقتصاد الرمزي وسيلة فعالة لتعزيز مجموعة من الأفراد بشكل منظم . حيث إنه يسهل تنظيم المعززات على نحو مستمر وفعال عند التعامل مع مجموعة الأفراد ***(Martin & Pear, 1992 : 305)*** .

٧- يسمح هذا النظام للمدرس بأن يشكل بيئة التعليم بما يحقق التعزيز الإيجابي ويوفر التغذية الراجعة الفورية من خلال البونات. ومن ثم فإن الإعداد الجيد للبونات وتنظيم استبدالها تنظيماً جيداً يمكن أن يرقي التعليم المباشر بغض النظر عن محتوى النشاط الذي يمارسه الأطفال.
(Walker & Shea,1980: 69; 1991: 119)



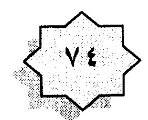
٨- لا تتوقف فعالية التعزيز الرمزي على مستوى الحرمان اللحظي لدى الفرد . وبعبارة أخرى ، فالمعززات الرمزية ذات مناعة نسبياً للإشباع ***(عبد الفتاح دويدار، ١٩٩٠ : ٦١)***.

٩- استخدام عدد كبير من المعززات التي تساعد على الاحتفاظ بالسلوك الجيد للفرد لفترة طويلة من الزمن . وفي البرامج الجماعية فإن هذا الأسلوب يتيح تنوعاً كبيراً عندما تستبدل المعززات طبقاً لما يختاره الفرد نفسه ، ومن ثم فإنه ينمي في الفرد سلوكاً آخر هو سلوك الاستقلالية في الاختيار وهو أمر نسعى لتكوينه لدى الشخص المتخلف عقلياً . ***(محمد محروس الشناوي، ومحمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ :٣٣٤ ؛ Peck & Hong , 1988 : 44)***

١٠- أسلوب الاقتصاد الرمزي لا يركز تركيزاً كبيراً على التنافس مع الآخرين، كما يوفر نظاماً للمكافأة يتميز بالتنوع مما يؤدي إلى التخلص من الملل ***(Walker & Shea , 1991: 119)***.

١١- كما أن استخدام البونات يخلصنا من مشكلة وقف النشاط لإعطاء المعزز. ***(عبدالفتاح دويدار، ١٩٩٠ : ٦١ ؛ محمد محروس الشناوي، ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٨ :٣٣٤)***

١٢- سهولة تدريب الفريق القائم بالعمل على استخدامه ***(عبدالفتاح دويدار، ١٩٩٠: ٦)***



عيوب أسلوب الاقتصاد الرمزي:

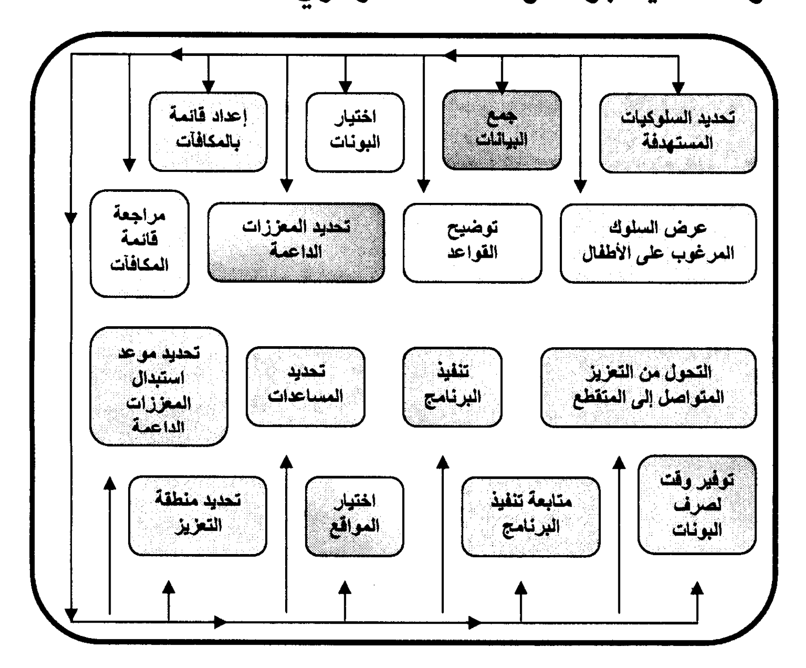
من أهم عيوب أسلوب الاقتصاد الرمزي أنه قد يشتمل على معززات قد لا توجد في البيئة الطبيعية للفرد ، ولذلك فمن الأفضل عندما يبدأ السلوك في التكوين أن تستبدل بالبونات معززات أخرى . ومن عيوب هذا النظام أيضاً أن الأطفال قد يأتون ببعض التصرفات الخاطئة مثل سرقة البونات من بعضهم، أو الحصول عليها بالقوة باستخدام أسلوب العدوان. وكذلك فإن هذا النظام يحتاج إلى متابعة حسابية من حيث تسجيل البونات المنصرفة، وما توازيه من قيمة، وما يقابل ذلك من أشياء منصرفة من المقصف مثلاً في مقابل البونات، وهذه الصعوبات تجعل من أسلوب الاقتصاد الرمزي أصعب في التنفيذ من الأساليب الأخرى. ***(محمد محروس الشناوي، ومحمد عبدالرحمن، ١٩٩٨ :٣٣٥)***

مجالات استخدام أسلوب الاقتصاد الرمزي:

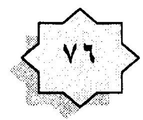
لقد استخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في العيادات النفسية، وفي المؤسسات والفصول العادية بدءاً من الروضة وحتى الجامعة ، وفي بيوت الجانحين الصغار (الذين ينخرطون في سلوكيات معادية للمجتمع)، وفي السجون، وفي الجيوش، وفي عيادات علاج الإدمان، وفي مجال التمريض، وفي مراكز النقاهة، وفي البيوت والأسر العادية لضبط سلوك الأطفال، ولعلاج الخلافات الأسرية والزوجية، وفي مواقع العمل المختلفة للحد من الغياب ، ولتعزيز الالتزام بالأداء الوظيفي. كما أن أسلوب الاقتصاد الرمزي قد تم توسيعه واستخدامه في مجالات مختلفة وفي مواقع متنوعة. فقد استخدم

لتقليص الفضلات، ولزيادة إعادة استخدام النفايات ، ولتشجيع الحفـاظ علـى الطاقة والاقتصاد في استخدامها، ولتشجيع استخدام وسـائل النقـل العامـة، ولتقليص تلوث الضوضاء ولتشجيع التداخل والاندماج والتكامل بين الأجناس المختلفة، ولزيادة السلوكيات المطلوبة في الحصول على الوظيفة. كما استخدم للتدريب على الملاحظة الذاتية *(Rae , et al , 1990 ; Martin & Pear, 1992: 305 - 306)*

خطوات تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي:



شكل (٥) خطوات تنفيذ برنامج اقتصاديات البونات

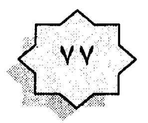


١- تحديد السلوكيات المستهدفة:

يتم تحديد السلوكيات المستهدفة إلى حدٍ كبير من خلال الأفراد الـــذين يتعامل البرنامج معهم، ومن خلال الأهداف بعيدة المدى والأهــداف قريبـــة المدى التى يرغب البرنامج في تحقيقها مع هؤلاء الأفــراد ، ومـــن خـــلال المشكلات السلوكية التي يواجهها البرنامج والتي قد تعوق أهدافه. وكلما كانت المجموعة التى يتعامل البرنامج معها متسقة ومنسجمة كان من الأسهل ســـن القوانين المتعلقة بالسلوكيات التي سيتم تعزيزها. ولحسن الحظ فإن كثيراً من المجموعات التي يلائمها ويناسبها أسلوب الاقتصاد الرمزي تتكون من أفـــراد في نفس المستوى السلوكي تقريباً (كأن يكونوا أفراداً ذوي تخلف عقلي شديد، ومع ذلك فحتى عند التعامل مع مجموعات متناغمة ومنسجمة جـــداً، فربمـــا يكون ضرورياً أن توجد بعض القواعد الخاصة بتعزيز بعض الأفـــراد وفقـــاً لاحتياجاتهم السلوكية) *(Martin & Pear,1992:306-307)* .

٢- عرض السلوك المرغوب على المجموعة المستهدفة :

من المعروف أن الأطفال يشتهون ويستسيغون التركيـــز علـــى مـــا يستطيعون فعله بدلاً من التركيز على ما يحظر عليهم فعله. فعلى من يستخدم هذا الأسلوب ألا يبدأ بإصدار تعليمات للأطفال بأن يكفوا ويمتنعوا عـــن كـــذا وكذا : فمن المعروف أن الأطفال يفضلون التركيز على عبارات من قبيـــل " يمكنك أن تفعل كذا " بدلاً من التركيز على عبارات مثل " لا يمكنك أن تفعل كذا " حيث ذكر كثير من المعالجين السلوكيين أنهم قد أخفقوا لأنهـــم بـــدءوا برامجهم بالقول " والآن أيها الأطفال : توقفوا عن ذلك الضجيج ، وإيـــاكم أن



تتحركوا هنا وهناك ... الخ ." وعلى الفور يشعر الأطفال بالتحدي وسرعان ما يعدون العدة لأن ينزلوا الهزيمة بساحة المعلم ، ويستميتون في الدفاع عن قضيتهم ومبادئهم ونزاهتهم الشخصية مهما كلفهم ذلك.

(Walker & Shea, 1980 : 70 ; 1991: 119)

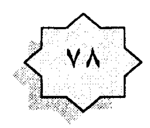
٣- جمع البيانات عن السلوك المستهدف :

كما يفعل المرء قبل البدء في الإجراءات الأخرى، فإن عليه أن يحصل على البيانات المتعلقة بالسلوكيات المستهدفة قبل البدء في برنامج اقتصاديات البونات. فربما يكون الأفراد المشاركون في البرنامج يحققون فعلاً مستوىً مرضياً من الأداء، وربما تكون الفوائد التي يحتمل تحقيقها من برنامج الاقتصاد الرمزي لا تبرر الوقت والجهد والتكلفة التي يتطلبها البرنامج . ومقارنة البيانات بعد البدء في البرنامج بالبيانات التي تم جمعها قبل البدء في البرنامج سوف تمكننا من تحديد مدى فاعلية البرنامج.

(Martin & Pear, 1992 : 307)

٤- توضيح القواعد التي ستتبع في تنفيذ البرنامج :

إن استخدام أسلوب الاقتصاد الرمزي بشكلٍ فعالٍ يتطلب التأكد من أن الطفل يفهم القواعد التي سيتم اتباعها . فعند تقديم المعززات الرمزية يقترب المعالج من الطفل ويوضح له سبب حصوله عليها ، كما يقوم بتعزيزه اجتماعيا وذلك بهدف تسهيل عملية الانتقال من التعزيز الرمزي إلى التعزيز الاجتماعي فيما بعد ***(جمال الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٩٠ ؛ ١٩٩٢: ٤٦)*** . ويجب أن ترتبط البونات بالاستجابة، ومن الضروري أن يتم تطبيق سياسة حازمة



وصارمة مفادها : إذا ظهرت الاستجابة المرغوبة تم تقـديم البونـات ، وإذا توقفت تلك الاستجابة انقطعت البونات *(Lyttle , 1986 : 231)* .

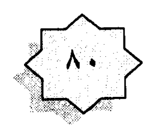
٥- تحديد نوع البونات أو الفيشات المستخدمة :

يمكن أن تأخذ البونات أو الفيشات أشكالاً عدة بما فيها الأصداف إذا لم تتح أشكال أفضل. وغالبا ما تستخدم قطع من الورق أو الكرتون. ولكن يجب الاحتفاظ بنظام للعلامات في جدول أو لوحة على الحائط أو فـي كراسـات يحملها الأفراد. ويمكن لصق النجوم أو الطوابع أو غيرها مـن العلامـات. ويتوقف شكل البونات المستخدمة على نوعية الأفراد الـذين يتعامـل معهـم البرنامج. وبصفةٍ عامةٍ فإن البونات ينبغي أن تكون جذابة وخفيفـة الـوزن ومعمرة؛ بمعنى أن تستمر لفترة من الزمن، ويسهل تداولها ويجب ألا تكـون سهلة التقليد أو التزييف. ويجب التأكد من وجود عددٍ كافٍ من البونات لجميع الأفراد. ومن الممكن استخدام أي شيء كبون أو فيش إلا أنه يفضل اسـتخدام البونات التي يمكن تقديمها مباشرة بعد حدوث السلوك والتي من السهل حملها وتوزيعها. وبشكلٍ عام يفضل أن يكون الرمز جميلاً وخفيفاً. وثمة نقطة هامة في هذا الخصوص ألا وهي ضرورة التأكد من أن الطفل لن يحصـل علـى المعززات الرمزية إلا من خلال المعالج نفسه، وذلك لتجنب إمكانية حصـوله عليها من مصادر أخرى ويتطلب ذلك من المعالج تسـجيل عـدد البونـات المعطاة لكل طفل لتجنب حدوث المشكلات المختلفة. ويجب العمل علـى أن تصبح المعززات الرمزية ذات معنى بالنسبة للفرد في البداية وينبغي إقرانها بالمعززات الداعمة بشكل مباشر ومتواصل عند البدء باستخدام هذا الأسلوب *(جمال الخطيب، ١٩٩٠: ١٩٨٧ ؛ ١٩٩٢: ٤٦ ؛ Martin & Pear, 1992 : 308)*

ويجب أن يراعى ضرورة توفير تعزيز فوري للسلوك المقبول . حيث إن الأطفال سيفقدون الاهتمام بالبرنامج إذا كان تلقى البونات يعتبر مجهودا أكبر من الرغبة في المكافأة . وتفشل كثير من البرامج لأن المعلم أو المعالج لا يقدم البونات في الوقت المناسب . فمكافأة الأطفال في الحال تقلل الإحباط ، وعندما يتأكد الأطفال من أنهم سوف يحصلون على البونات في التوقيت الصحيح فإنهم سوف يتجاهلون نظام الحصول على البونات ويركزون على عملهم أو سلوكهم *(Walker& Shea , 1991: 125)* .

٦-تحديد المعززات الداعمة:

يجب أن نضع نصب أعيينا أن نظام البونات المتبع في برنامج الاقتصاد الرمزي سوف يزيد بشكلٍ عامٍ في مدى تنوع المعززات التي يمكن استخدامها، حيث إنها ليست بحاجة لأن تقتصر على تلك المعززات المتاحة التي تقدم بعد الاستجابة مباشرةً. وعندما يفكر المرء في المعززات المتاحة فإن عليه أن يتوخى الحذر لكي يتجنب المشكلات الأخلاقية التي ربما تنشأ . فينبغي ألا يستخدم أو يخطط برنامجاً يشتمل على حرمان فرد ما من أي حق من حقوقه التي يكفلها له القانون والأخلاق *(Martin & Pear , 1992 : 307)*.
وإذا استخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في المستشفى، فينبغي ألا يحضر الزوار للمريض أشياءً من المتضمنة في قائمة المعززات مثل الحلوى والمشروبات وما شابهها . حيث يجب أن يتم الحصول على تلك الأشياء فقط من خلال البونات طوال فترةّ اشتراك المريض في برنامج اقتصاديات البونات *(Lyttle , 1986 : 231)*.



وبعد تحديد المعززات التي سوف تستخدم، وكيفية الحصول عليها وتوفيرها، فإن على الباحث عندئذ أن يفكر في طريقة توزيعها أو تقديمها. ويعتبر المخزن سمة أساسية ومعْلَماً بارزاً في معظم برامج الاقتصاد الرمزي. وفى البرامج الصغيرة يمكن أن يكون صندوقاً على مكتب المعلم أو على أي منضدة في الحجرة. وفى البرامج الكبيرة يمكن أن يكون المخزن كبيراً وقد يشغل حجرة أو أكثر. وبغض النظر عن حجم المخزن فإن هناك حاجة لطريقة محددة ودقيقة لتسجيل وتدوين المشتريات بحيث توجد قائمة دقيقة بالأشياء التي يزداد الطلب عليها، وبحيث يمكن الوفاء بتلك المطالب. *(Martin & Pear , 1992 : 307)*

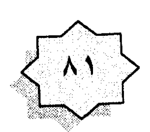
٧ - إعداد قائمة بالمكافآت ووضعها في الفصل وإخبار الفصل بها:

ويجب أن تعلق هذه القائمة في مكان ظاهر في الفصل . ويجب السماح للأطفال بمناقشة مفردات القائمة . ويجب تشجيعهم على اختيار المفردات المفضلة لديهم من بين المفردات المتاحة في القائمة . ويجب ألا يسمح للأطفال بأن يجادلوا في عدد البونات التي تستبدل بها مكافأة معينة بعد تحديد ثمن كل مكافأة *(Walker&Shea , 1980 : 70)*.

٨ - مراجعة قائمة المكافآت باستمرار :

إن الأطفال مثل الكبار يملون من الحصول على نفس المكافأة يوماً بعد يوم. ويجب ألا تكون قائمة المكافآت طويلة جداً أو مزخرفة. ولكنها يجب أن تحتوى على عشرة مفردات أو أنشطة على الأقل

(Walker & Shea,1980 : 71 ; 1991:126)



٩- تحديد موعد وطريقة استبدال البونات:

أ- يجب تحديد قيمة البون الواحد ، أي ما هو عدد المعززات الداعمة التي سيتم استبدالها به.

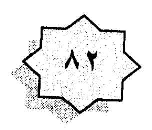
ب - يجب تحديد مواعيد استبدال البونات، وينصح بتقديمها بشكل متكرر في البداية ثم تأجيلها أكثر فأكثر.

ج - يجب تعيين شخص معين لتوزيع البونات لاسيما عند استخدام أسلوب الاقتصاد الرمزي على نطاق واسع. وكذلك الحال بالنسبة للمعززات الداعمة.

د - يجب تحديد عدد البونات التي يحصل عليها الفرد عند ممارسة السلوك المرغوب، وعدد البونات التي يفقدها عند ممارسة السلوك غير المرغوب. *(جمال الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٩٠)*

١٠- تحديد منطقة التعزيز داخل الفصل :

يجب تخصيص منطقة للتعزيز في الفصل. ويجب اختيار هذه المنطقة قبل تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي، وينبغي أن تحتوي على المفردات أو العناصر اللازمة لتقديم المكافآت، ومن بين تلك العناصر: مواد الفن مثل الصلصال والورق والألوان، مواد القراءة مثل الكتب والمجلات والنكات، الألعاب مثل الشطرنج والألغاز، مواد الاستماع مثل جهاز تسجيل وبعض الأشرطة . ويجب اختيار هذه العناصر في ضوء سن الطلاب الذين يستخدمون منطقة التعزيز، ومستوى نموهم، واهتماماتهم، وأحجامهم. *(Walker & Shea , 1980 : 71)*

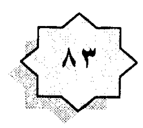


١١- تحديد المساعدات المتاحة :

تعتبر المساعدات ضرورية بالنسبة لبرامج الاقتصاد الرمزي الكبيـرة . وتوجد عدة مصادر يمكن الحصول على مساعدتها ومن أهمها : الأفراد الذين تم توزيعهم للعمل مع الأفراد الذين يشملهم البرنامج ، المتطوعون، الأفـراد ذوو السلوك المتقدم في المؤسسة، المشتركون في البرنامج أنفسـهم ؛ حيـث يمكن تدريبهم على تقديم البونات لأنفسهم. وبعد أن يبدأ برنـامج الاقتصـاد الرمزي في العمل بسلاسة فإن المزيد والمزيد من الأفراد سـوف يصـبحون أكثر قدرة على استيعاب المزيد من المسئولية في المسـاعدة علـى تحقيـق الأهداف وعند تحديد الأفراد الذين يمكن الحصول على مساعدتهم في برنامج الاقتصاد الرمزي، فإن على الباحث أن يفكر فـي طريقـة لتعزيـز سـلوك المساعدة. وقد تكون ألفاظ الثناء والإطراء والمدح معززاً غير مباشر، ولكن لا يستهان به *(Martin & Pear , 1992 : 310)*.

١٢- اختيار المواقع:

ليس هناك ما يدعو إلى تفضيل موقع ما في برامج الاقتصاد الرمزي حيث إن مصمم البرنامج فى أغلب الأحوال ليس لديه الحرية في اختيار مكان البرنامج. ومع ذلك فإن بعض المواقع أفضل من غيرها، وهذا يتوقف علـى نوع البرنامج الذي يتم الإعداد له. فعلى سبيل المثال يفضـل تنفيـذ بـرامج الاقتصاد الرمزي في قاعات المحاضرات أو في فصول كبيرة تتسع لضـعف العدد الذي سيحضر البرنامج على الأقل. وبشكل عام تفضـل الأمـاكن ذات



المقاعد المتحركة على الأماكن ذات المقاعد الثابتة، حيث إنها تتيح الفرصة للأفراد لأن يعملوا في مجموعات أصغر. *(Martin & Pear, 1992: 310)*

١٣- تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي:

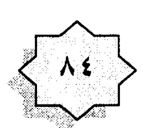
يجب تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي بناءً على قاعدة محدودة في البداية. حيث إن البدء بنظام معقد يؤدى إلى إرباك الأطفال وإحباطهم ويفضل البدء بجزئيات صغيرة والبناء على أساس من الفهم الراسخ. وعلى من يستخدم هذا الأسلوب أن يشرح النظام المستخدم بوضوح ودقة. وعليه أن يكون صبوراً وأن يجيب على جميع الأسئلة ؛ فمن الأفضل تأجيل تنفيذ البرنامج بدلاً من التسرع ثم التعرض للارتباك والإحباط. *(Walker & Shea, 1991:126)* وفي البداية يجب تشجيع الأفراد على إدراك قيمة البونات بمجرد قبولهم في البرنامج ، وذلك بمنحهم بونات مجانية لعدة أيام قبل البدء في البرنامج *(Lyttle , 1986 , 232)*.

١٤- متابعة عملية تنفيذ البرنامج

يحتاج ذلك إلى تحديد طرق جمع المعلومات اللازمة عن تنفيذ البرنامج، وتحديد الجهة المسئولة عن جمع تلك المعلومات ، ومواعيد ذلك ، وكيفية حفظها .. الخ *(جمال الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٩٠)*.

١٥- الانتقال تدريجياً من جدول تعزيز متواصل إلى جدول تعزيز متقطع :

يجب أن يحل المعزز الداعم محل المعزز الرمزي عدة مرات يومياً في البداية، ثم يعمل منفذ البرنامج على تقليل عدد المرات التي تستبدل فيها

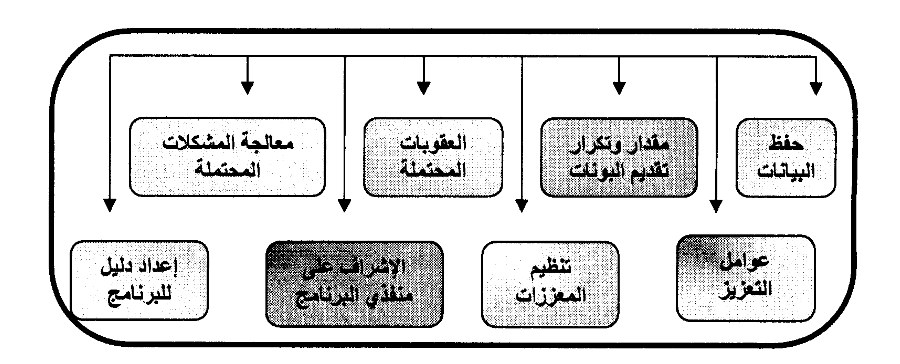


المعززات، ويقلل الاعتماد على نظام التعزيز الرمزي، وذلك بعـدما يصـبح السلوك المستهدف ذخيرة لدى الفرد، لأن التغييرات المفاجئة والسريعة وغير المتوقعة وغير الناضجة في جدولة التعزيز يمكن أن تدمر البرنـامج ***(جمـال الخطيب***، ١٩٨٧: ١٩١؛ *(Walker & Shea, 1980 ; 1991 : 126*

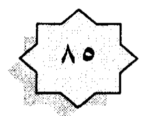
١٦- توفير وقت كافٍ لاستبدال البونات :

يجب توفير وقتٍ كافٍ للأطفال لكي يستبدلوا البونات ويحصلوا علـى المكافآت ، وينبغي ألا يستقطع الوقت المخصص لذلك من وقت الراحـة ، أو وقت الغداء ، أو وقت الفراغ. *(Walker & Shea , 1991 : 126)*

إجراءات تنفيذ خاصة :



شكل (٦) إجراءات تنفيذ خاصة



قبل وأثناء تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي فإنه هناك بعض الإجراءات الخاصة التي يجب مراعاتها وتنفيذها. ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

١- حفظ البيانات :

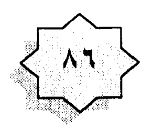
وهاهنا يجب التفكير في أنواع استمارات البيانات التي ستستخدم، والأفراد الذين سيقومون بتسجيل البيانات ، وتوقيت تسجيل البيانات . *(Martin & Pear , 1992 : 310)*

٢- عوامل التعزيز :

من المهم تحديد من سيدير التعزيز ، والسلوكيات التي سيتم تعزيزها ، ويفضل أن يقوم فرد واحد فقط بتعزيز استجابة معينة في زمن معين . وكذلك يجب الاهتمام بأن تقدم البونات بطريقة إيجابية بعد الاستجابة المرغوب فيها على الفور . وحبذا لو اقترن تقديم البونات بابتسامة تتسم بالود ، وحبذا لو أُخبر الفرد عن سبب حصوله على البونات (لا سيما في المراحل الأولى) . *(Martin&Pear,1992: 310)*

٣- مقدار وتكرار تقديم البونات :

هناك عدة اعتبارات مهمة يجب مراعاتها بخصوص مقدار البونات التي تقدم بعد سلوك معين، ومنها مدى ألفة الأفراد بالتعامل مع البونات. ففي الأيام الأولى من البرنامج ينبغي أن تقدم البونات بسخاء، ثم يقل عددها في الأيام التالية. ومن الاعتبارات الأخرى التي يجب أن توضع في الحسبان قيمة السلوك الذي يتم تعزيزه واحتمال أن ينخرط فيه الفرد دون حصوله على البونات *(Martin & Pear, 1992: 311)*. وفي البداية يحصل جميع الأفراد



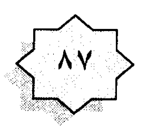
على البونات على الفور، وبالتدريج يتم تأخير منح البونات بحيث يشبه نظام صرف المرتبات والأجور. ثم يمكن تقديم البونات كل ساعة ثم كل ساعتين، ثم مرة كل أربع ساعات، ثم مرتان كل يوم ، ثم مرة كل يوم، ثم مرة كل أسبوع. ويجب الاحتفاظ بسجل يحتوي على إجمالي عدد البونات المستحقة لكل فرد بحيث يكون صرف البونات عادلاً ودقيقاً *(Lyttle, 1986: 232)*

٤- ضبط وتنظيم المعززات :

وهاهنا يجب أن نضع في اعتبارنا مقدرا تكرار وتوافر المعززات . وبعبارة أخرى جدولة الأوقات التي يمكن الذهاب فيها إلى المخزن للحصول على المعززات ، وفي البداية ينبغي أن يكون تكرار الذهاب إلى المخزن كبيراً ، ثم ينخفض التكرار بالتدريج . ومن المهم أيضاً تحديد عدد البونات التي يجب تقديمها للحصول على كل معزز . وهناك عنصران يجب أن يوضعا في الاعتبار .

أولهما : المطالبة بالمزيد من البونات في مقابل المعززات التي تزيد في قيمتها عن ما يقدمه الفرد من بونات ، والمطالبة بعدد أقل من البونات في مقابل المعززات التي تقل قيمتها عن ما يقدمه الفرد من بونات . فهذا يساعد على الاحتفاظ بالإمدادات الكافية من كل معزز ، ويرقي الاستخدام الأمثل للقوى المعززة لكل معزز .

وثانيهما : القيمة العلاجية للمعزز. فينبغي أن يطلب من الفرد عدد قليل من البونات في مقابل المعززات المفيدة بالنسبة له. وهذا يحث ويشجع الفرد على المشاركة. وعلى سبيل المثال، يطلب منه عدد قليل من البونات في



مقابل السماح له بالذهاب إلى حفلٍ ما بسبب المهارات الاجتماعية المهمة التي ربما تسهم مشاركته في الحفلة في اكتسابها *(Martin & Pear , 1992 : 311)*.

٥- العقوبات المحتملة :

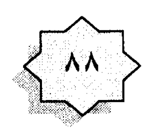
يتيح استخدام البونات أو الفيشات الفرصة لاستخدام الغرامات كنوع من العقاب على السلوكيات غير الملائمة. وربما يفضل هذا النوع من العقاب من الناحية الأخلاقية على العقاب البدني، والوقت المستقطع . حيث إنه لا يستخدم إلا نادراً، ويستخدم فقط عندما تصدر سلوكيات محددة على نحو واضح. وإذا استخدمت الغرامات في برنامج الاقتصاد الرمزي، فربما يكون ضرورياً أن نعلم الأفراد أن يقبلوا الغرامات بطريقة غير عاطفية، وغير عدوانية نسبياً *(Martin&Pear , 1992 : 311)*.

٦- الإشراف على منفذي البرنامج :

إن مديري ومنفذي برنامج الاقتصاد الرمزي مثلهم مثل الأفراد الذين يطبق عليهم البرنامج يجب أن يتلقوا تعزيزا على السلوكيات الملائمة، وكذلك يجب تقويم وتصحيح سلوكياتهم غير الملائمة إذا كان لبرنامج الاقتصاد الرمزي أن ينجح؛ ومن ثم فإن واجباتهم يجب أن تحدد بوضوح ، ويجب أن يتم الإشراف عليهم في أداء تلك الواجبات *(Martin & Pear , 1992 : 312)*.

٧- معالجة المشكلات المحتملة

من الحكمة عند تصميم برنامج الاقتصاد الرمزي أن يتم التعرف على المشكلات المحتملة، والإعداد للسيطرة عليها من خلال التخطيط الدقيق



والحذر منها قبل البدء في البرنامج. وقد أشار ***مارتن وبير*** ***(Martin & Pear, 1992 : 312)*** إلى عدد من المشكلات المحتملة التي ربما تحدث في برنامج الاقتصاد الرمزي ومنها ما يلي :

أ - الارتباك لاسيما في الأيام الأولى من البرنامج .

ب - النقص في عدد منفذي البرنامج.

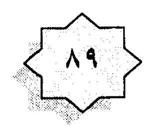
ج - محاولة بعض الأفراد أن يأخذوا بعض البونات التي لم يكسبوها، أو أن يحصلوا على المعززات التي لا يملكون بونات كافية للحصول عليها.

د - ربما يلعب بعض الأفراد بالبونات ويستخدمونها في أغراض أخرى تؤدى إلى تشتيت الانتباه.

هـ - الفشل في شراء المعززات.

٨- إعداد دليل للبرنامج:

آخر خطوة يجب إكمالها قبل البدء في تنفيذ البرنامج هي إعداد دليل للبرنامج، أو كتابة مجموعة من القواعد التي تصف بالتحديد كيفية عمل أو تنفيذ البرنامج. ويجب أن يشرح هذا الدليل بالتفصيل السلوكيات التي يجب تعزيزها وكيف يتم تعزيزها من خلال البونات والمعززات، والأوقات التي ستكون المعززات متاحة فيها والبيانات التي يجب تسجيلها، وطريقة وتوقيت تسجيلها، ومسئوليات وواجبات كل عضو من القائمين بتنفيذ البرنامج. وينبغي أن يكون كل قانون معقولاً ومقبولاً من الأفراد ومنفذي البرنامج. ويجب أن



يحصل كل عضو من القائمين بتنفيذ البرنامج على نسخة من الدليل أو على الأقل على نسخة من الجزء المتعلق بواجباته ومسئولياته.

(Martin & Pear , 1992 : 312)

اعتبارات خاصة :

هناك بعض الاعتبارات الخاصة التي يجب مراعاتها عند تنفيذ برنامج الاقتصاد الرمزي. فعندما يستخدم برنامج الاقتصاد الرمزي على نحو فردي أو مع طفل واحد داخل الفصل يجب مراعاة النقاط التالية :-

١-تأثير البرنامج على الأطفال الآخرين :-

قد يجادل البعض بأنه إذا رأى بعض الطلاب في الفصل أن الطفل الذي يمارس سلوكاً عدوانياً أو تدميرياً يتلقى تعزيزاً عندما يقلص هذا السلوك، فإنهم قد يجدون في ذلك حافزاً على الانخراط في تلك السلوكيات لكي يحصلوا على ذلك التعزيز عندما يقلصون ذلك السلوك. ولكن تشير نتائج بعض الدراسات إلى أنه ليس بالضرورة أن يحدث ذلك . ولكي يتجنب المعلم ذلك فإن عليه أن يمنح باقي الأفراد في الفصل مزيداً من الاهتمام، وأن يمتدح أعمالهم ويثني عليها على نحوٍ مستمر *(Ross , 1981 : 237)*.

٢- التعزيز الذي مركزه البيت (المرتكز على البيت) :

من وجهة نظر مديري المدارس، فإن تقديم المكافأة على السلوك الحسن فى صورة المعززات المادية لا سيما الأطعمة يعتبر موضع جدل ونقاش. بل وحتى الطلاب أنفسهم ربما يعتبرون مثل ذلك الإجراء إجراءً غير ملائم. وربما يعترض الآباء أيضاً على تلقي أبنائهم مكافآت من هذا القبيل لا

سيما عندما تحتوي على السكريات حيث إن البعض يتحفظون على ذلك من منطلق المكونات الغذائية. كما أن بعض المدرسين قد لا تتاح لديهم إلا مجموعة محدودة من المعززات. وربما تكون بعض المعززات لا تمثل معززاً بالنسبة لأحد الطلاب وربما لا يتوفر معزز معين يجد فيه فرد ما عين التعزيز. وعندما يكون البرنامج العلاجي منصباً على طفلٍ واحد في الفصل فإن المعلمين ربما يقاومون إجراء يعتمد على منح المكافأة لذلك الطفل بمفرده، حيث إنهم ينشغلون بخصوص ردود أفعال الأطفال الآخرين، ومن ثم ينبغي البحث عن طريقة للتعزيز تناسب الظروف الاجتماعية والنفسية داخل المدرسة. وثمة طريقة تعتمدعلى **إرسال بطاقات وملاحظات للآباء فيما يتعلق بسلوك طفلهم**. وهذه الطريقة ترتكز على افتراض مفاده أنه من خلال تزويد الآباء بالتغذية الراجعة بخصوص أداء طفلهم وسلوكه فإنهم سوف يمدحونه أو يوبخونه. ومن مميزات هذه الطريقة أن الآباء لديهم مدى واسع من المعززات يتناسب مع طفلهم ومع قيمهم. ولكن هذه الطريقة قد تكون غير فعالة حيث إن الثواب أو العقاب يتأخر عن السلوك المستهدف *(Ross , 1981 : 237)*.

ويشير ***بيك، وهونج*** *(Peck & Hong , 1988 : 45)* إلى بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تنفيذ برامج الاقتصاد الرمزي وأهمها:

أ - يجب أن تكون قيمة كل معزز من المعززات الداعمة معقولة وفي المتناول .

ب - يجب أن يكون عدد البونات التي يحصل عليها الفرد عند ممارسة السلوك المرغوب، أو يفقدها عند ممارسة السلوك غير المرغوب معقولاً.

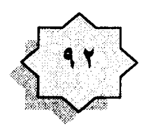
ج - يجب تحديد طول الفترة الزمنية بين مواعيد استبدال البونات ، كأن يتم استبدال البونات يومياً، أو مرتان في الأسبوع، أو مرة كل أسبوع، على أن تزيد تلك الفترة تدريجياً. وفي تلك البرامج يمكن أن تشجع المعززات الغالية (مثل فسحة أو رحلة في نهاية الأسبوع) على إكساب الأفراد عادة الادخار.

د - يجب تحديد أين، ومتى، وكيف سيتم توزيع واستبدال البونات.

هـ - يجب تحديد أين، ومتى، وكيف سيتم خصم البونات.

طرق الإعداد للتعميم على البيئة :

أحياناً تعتبر برامج الاقتصاد الرمزي طرقاً لضبط السلوك المشكل في المؤسسات. وهي تقوم بتلك المهمة، ولكن ينبغي ألا يشغلنا ذلك عن وظيفتها الأهم وهي مساعدة الأفراد على التكيف مع البيئة بعد الخروج من المؤسسة. ولأن المعززات الاجتماعية، وليس البونات، التي تسود في البيئة، فإن برنامج



الاقتصاد الرمزي يجب أن يصمم بحيث يحل التعزيز الاجتماعي محل البونات بالتدريج. وهناك طريقتان لفطم الفرد عن البونات هما:

الأولى: عن طريق إزالة البونات بالتدريج، ويتم إنجاز ذلك عن طريق جعل جدول الحصول على البونات متقطعاً أكثر وأكثر، وذلك من خلال خفض عدد السلوكيات التى تكافأ بالبونات، أو عن طريق زيادة فترة الانتظار بين السلوك المستهدف والحصول على البونات تدريجياً.

الثانية: عن طريق تقليل قيمة البونات بالتدريج. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الخفض التدريجي لمقدار التعزيز أو عن طريق زيادة الفترة بين الحصول على البونات والحصول على المعززات بالتدريج

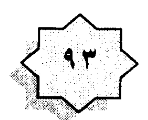
. ***(Martin&Pear, 1992 : 313)***

ويذكر ***بيك وهونج*** ***(Peck & Hong , 1988 : 44)*** أن البونات مثلها في ذلك مثل أي شكل آخر من أشكال التعزيز يجب أن يتم إطفاؤها عندما يحقق الفرد السلوكيات المستهدفة. وأن الطرق الرئيسية لإطفاء البونات هي:

١- إقران البونات بالثناء اللفظي، ثم تقليل معدل تقديم البونات.

٢- زيادة قيمة المعززات الداعمة، إما بمطالبة الفرد بالمزيد من السلوك المستهدف للحصول على البونات، أو زيادة عدد البونات المطلوبة في مقابل كل معزز من المعززات الداعمة.

٣- التأكد من أن البيئة سوف تستمر في تعزيز السلوكيات المستهدفة دون الحاجة إلى البونات (كأن يشترك الفرد في عمل مدفوع الأجر).



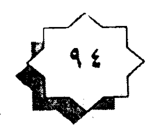
٤- زيادة الفترة بين مرات استبدال البونات .

٥- زيادة الفترة بين السلوك المستهدف وتقديم البونات .

أسلوب الاقتصاد الرمزي في ميزان الإسلام:

يرتكز أسلوب الاقتصاد الرمزي على مبدأ الثواب والعقاب حيث يرى أنه يمكن تعديل السلوك من خلال مكافأة السلوكيات المرغوبة وعقاب السلوكيات غير المرغوبة . وهذا المبدأ قد أقرته الشريعة الإسلامية الغراء . ففي القرآن الكريم يقول الله تعالى "مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ" (الأنعام : ١٦٠) ، ويقول في موضع آخر "مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ خَيْرٌ مِنْهَا وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى الَّذِينَ عَمِلُوا السَّيِّئَاتِ إِلَّا مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ" (القصص : ٨٤) ، ويقول في موضع آخر "مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ" (غافر : ٤٠) . والآيات في هذا المقام أكثر من أن تعد.

وبالإضافة إلى الآيات التي أرست مبدأ الثواب والعقاب والتي تحدثت عن الثواب والعقاب في الآخرة فإن الله تعالى قد أثاب وعاقب في الواقع العملي في هذه الحياة في مواضع كثيرة، ومن مواضع الثواب إخباره تعالى

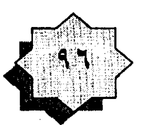


بأنه تعالى رضي عن المهاجرين والأنصار والذين اتبعوهم، وذلك في قوله تعالي "وَالسَّابِقُونَ الأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالأَنصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُم بِإِحْسَانٍ رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتَهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ" (التوبة: ١٠٠)، ومنها تبشيره تعالى لمن اعترفوا بذنوبهم بتوبته عليهم ، وذلك في قوله تعالى "وَآخَرُونَ اعْتَرَفُوا بِذُنُوبِهِمْ خَلَطُوا عَمَلاً صَالِحًا وَآخَرَ سَيِّئًا عَسَى اللَّهُ أَن يَتُوبَ عَلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ" (التوبة : ١٠٢)، ومنها إخباره تعالى بتوبته على الذين خرجوا مع النبي صلى الله عليه وسلم في غزوة العسرة ، وعلى كعب بن مالك ، وهلال بن أمية ، ومرارة بن الربيع الذين تخلفوا عن هذه الغزوة ؛ ولكنهم صدقوا ولم يكذبوا كما كذب المنافقون الذين تخلفوا عن تلك الغزوة فقال تعالى "لَقَد تَّابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَالأَنصَارِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ الْعُسْرَةِ مِن بَعْدِ مَا كَادَ يَزِيغُ قُلُوبُ فَرِيقٍ مِّنْهُمْ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ إِنَّهُ بِهِمْ رَؤُوفٌ رَّحِيمٌ (١١٧) وَعَلَى الثَّلاَثَةِ الَّذِينَ خُلِّفُوا حَتَّى إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنفُسُهُمْ وَظَنُّوا أَن لاَّ مَلْجَأَ مِنَ اللَّهِ إِلاَّ إِلَيْهِ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا إِنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ" (التوبة ١١٧-١١٨)



وأنزل سبحانه العقاب في هذه الدنيا بمن خالف أمره وأمر نبيه صلى الله عليه وسلم . ومن ذلك أمره لنبيه صلى الله عليه وسلم بأن لا يسمح للمنافقين الذين تخلفوا عنه في غزوة العسرة بالجهاد معه مرة ثانية ، ونهيه تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم عن الصلاة عليهم وحكمه تعالى عليهم بالكفر والفسوق ، وذلك في قوله تعالى "فَإِن رَّجَعَكَ اللَّهُ إِلَى طَائِفَةٍ مِّنْهُمْ فَاسْتَأْذَنُوكَ لِلْخُرُوجِ فَقُل لَّن تَخْرُجُوا مَعِيَ أَبَدًا وَلَن تُقَاتِلُوا مَعِيَ عَدُوًّا إِنَّكُمْ رَضِيتُم بِالْقُعُودِ أَوَّلَ مَرَّةٍ فَاقْعُدُوا مَعَ الْخَالِفِينَ (٨٣) وَلَا تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِّنْهُم مَّاتَ أَبَدًا وَلَا تَقُمْ عَلَى قَبْرِهِ إِنَّهُمْ كَفَرُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَمَاتُوا وَهُمْ فَاسِقُونَ" (التوبة : ٨٣-٨٤)

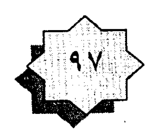
وأنزل الله تعالى العقاب في هذه الدنيا بأصحاب الجنة عندما بخلوا بحق الله تعالى في جنتهم بأن دمرها تدميراً فصارت كالصريم، وأخبر عن ذلك بقوله "إِنَّا بَلَوْنَاهُمْ كَمَا بَلَوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ إِذْ أَقْسَمُوا لَيَصْرِمُنَّهَا مُصْبِحِينَ (١٧) وَلَا يَسْتَثْنُونَ (١٨) فَطَافَ عَلَيْهَا طَائِفٌ مِّن رَّبِّكَ وَهُمْ نَائِمُونَ (١٩) فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيمِ" (القلم : ١٧-٢٠)، وحكم الله على ثعلبة بالنفاق عقاباً على بخله ونقض عهده مع الله ، وأخبر عن ذلك بقوله "وَمِنْهُم مَّنْ عَاهَدَ اللَّهَ لَئِنْ آتَانَا مِن فَضْلِهِ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ (٧٥) فَلَمَّا آتَاهُم مِّن فَضْلِهِ بَخِلُوا بِهِ وَتَوَلَّوا



وَهُم مُّعْرِضُونَ (٧٦) فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ إِلَى يَوْمِ يَلْقَوْنَهُ بِمَا أَخْلَفُوا اللَّهَ مَا وَعَدُوهُ وَبِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ" (التوبة : ٧٥ – ٧٧)

وقد سنَّت الشريعة الغراء العقوبات والحدود زجراً للزائغين المنحرفين وتقويماً لمن في قلوبهم مرض الذين لا يفيد معهم الوعظ والإرشاد والقول البليغ ، حتى يستقيم أمر المجتمع، ويأمن الناس على أرواحهم وأموالهم وحرياتهم ، ومن ذلك قوله تعالى "وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ" (المائدة : ٣٨) ، وقوله تعالى "الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ" (النور : ٢)

ولكن يستثنى من ذلك المتخلفون عقلياً، فالعقل من شروط التكليف والحساب والعقاب. فالله تعالى لا يكلف نفساً إلا وسعها وفي ذلك يقول تعالى في محكم كتابه "لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا" (البَقَرَة : ٢٣٣) ويقول في موضع آخر "لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ" (البَقَرَة: ٢٨٦) ويقول أيضاً "لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ



يُسْرًا"(الطَّلاقُ:٧). والنبي صلى الله عليه وسلم يدعو إلى مخاطبة الناس على قدر عقولهم ؛ فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه أن أعرابياً بال في المسجد، فقام إليه الناس ليقعوا فيه فقال النبي صلى الله عليه وسلم "**دعوه، وأريقوا على بوله سجلاً من ماء أو ذنوباً من ماء، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين**" – رواه البخاري – *(عبدالعظيم المنذري ، ب ت أ : ٢٦٣)*. وفى السيرة أن عمر ابن الخطاب – رضي الله عنه – قد أسقط الحد عن امرأة زنت لعتهٍ في عقلها.



المراجـــــع

أولاً : المراجع العربية

١ - القرآن الكريم

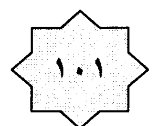
٢ - **ابن رجب الحنبلي (ب ت):** جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم . القاهرة : دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع.

٣ - **ابن حجر العسقلاني (١٩٨٦ أ) :** فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الجزء الخامس، الطبعة الثالثة . القاهرة : المكتبة السلفية.

٤- ———— **(١٩٨٦ ب) :** فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الجزء العاشر، الطبعة الثالثة . القاهرة : المكتبة السلفية.

٥- **أبو الفداء ابن كثير (١٩٩٨):** البداية والنهاية ، الجزء السابع . الطبعة الخامسة . القاهرة : دار الحديث .

٦ - **أبو بكر جابر الجزائري (١٩٩٧) :** منهاج المسلم. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.



٧ – **آن سكستون** (٢٠٠٤) : إيذاء الذات : التشخيص والعلاج . ترجمة وإعداد حسن مصطفى عبدالمعطي . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

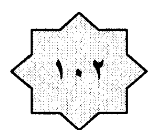
٨ – **جمال محمد سعيد الخطيب** (١٩٨٧) : تعديل السلوك القوانين والإجراءات. عمَّان : جمعية عمال المطابع التعاونية.

٩ – ــــــــــــ (١٩٩٢) : تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين. عمَّان: دار إشراق للنشر والتوزيع.

١٠– **سعيد حسني العزة** (٢٠٠١) : الإعاقة العقلية . عمَّان . الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

١١– **سعيد حسني العزة ، وجودت عبد الهادي** (٢٠٠١) : تعديل السلوك الإنساني . عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٢– **سهير محمد سلامة شاش** (٢٠٠١) : فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . رسالة دكتوراه . كلية التربية ، جامعة الزقازيق.



١٣- **عبدالرحمن عيسوي (١٩٩٩)** : التخلف العقلي . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

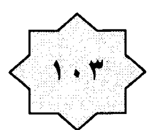
١٤ - **عبدالعظيم بن عبدالقوي المنذري (ب ت أ)** الترغيب والترهيب . الجزء الثالث . القاهرة : دار الحديث .

١٥ - ———— **(ب ت ب)** الترغيب والترهيب . الجزء الرابع. القاهرة : دار الحديث .

١٦- **عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٠)** : نظام المكافآت الرمزية ومدى فعاليته في تعديل سلوك المعوقين عقلياً . الأعمال الكاملة لمؤتمر خدمة المعاق في مصر وخاصةً المعاق عقلياً. كاريتاس- مصر . ٢٨ / ٢ / ١٩٩٠. القاهرة : سيتي سنتر للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية .

١٧- **عبدالمطلب أمين القريطي (١٩٩٦)** : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة : دار الفكر العربي .

١٨- **علي عبدالله علي إبراهيم مسافر (٢٠٠٣)** دراسة مقارنة لفعالية فنيتي الاقتصاد الرمزي والتعليم الملطف في خفض مستوى إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الزقازيق، كلية التربية.



١٩ - ـــــــــــــ (٢٠٠٤) **التعليم الملطف**: مدخل غير تنفيري لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين برعايتهم. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

٢٠- **فاروق الروسان** (١٩٩٩) : مقدمة في الإعاقة العقلية . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢١- **كمال إبراهيم مرسي** (١٩٩٦) : علم التخلف العقلي . الكويت : دار القلم. (في سهير شاش ، ٢٠٠١)

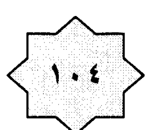
٢٢- ـــــــــــــ (١٩٩٩) : مرجع في علم التخلف العقلي. الطبعة الثانية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٣- **لويس كامل مليكة** (١٩٩٤) : العلاج السلوكي وتعديل السلوك . الطبعة الثانية . القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.

٢٤- ـــــــــــــ (١٩٩٨) : الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية . القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.

٢٥- **مجدي عبد الكريم حبيب** (١٩٩٦) : التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

٢٦- **محمد محروس الشناوي** (١٩٩٦) : العملية الإرشادية والعلاجية . القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.



٢٧- **محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) :** العلاج السلوكي الحديث : أسسه وتطبيقاته القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٨ - **محمد يوسف الكاندهلوي (ب ت أ) :** حياة الصحابة الجزء الأول. القاهرة: المكتبة القيمة.

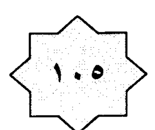
٢٩ - ———— **(ب ت ب) :** حياة الصحابة الجزء الثالث . القاهرة: المكتبة القيمة.

٣٠- **محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ب ت أ) :** صحيح مسلم بشرح النووي، المجلد الخامس ، القاهرة : المطبعة المصرية ومكتبتها.

٣١ - ———— **(ب ت ب) :** صحيح مسلم بشرح النووي ، المجلد الخامس ، السادس . القاهرة : المطبعة المصرية ومكتبتها.

٣٢ - ———— **(١٩٧٠) :** رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين. بيروت : دار القلم .

٣٣- **منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) :** المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ICD-10 تصنيف الاضطرابات النفسية



السلوكية . الإسكندرية المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط.
(في سهير شاش ، ٢٠٠١)

ثانياً : المراجع الأجنبية

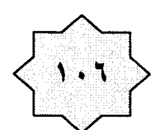
34 - **Bailey , D. S. ; Cooper , S. O. ; & Bailey , D. R. (1984) :** Therapeutic Approaches to the Care of the Mentally Ill. 2nd ed. Philadelphia : F. A. Davis Company.

35 - **Banatyne , A. & Banatyne , M. (1993) :** How Your Children Can Learn to Live a Rewarding Life : Behaviour Modification for Parents and Teachers . Springfield . Illinois : Charles Thomas Publisher .

36 - **Bee , H. (1995) :** The Developing Child . 7th ed. New York : Haper Collins College Publishers.

37 - **Bellus , S. B. ; Vergo , J. G. ; Kost , P. P. ; Stewart , D. & Barkstorm , S. R. (1999) :** Behavioural rehabilitation and the reduction of aggressive and self-injurious behaviours with cognitively impaired , chronic psychiatric inpatients . ***Psychiatric Quarterly, Spring , 70 , 27 – 37 .***

38 - **Berg , J. M. (1985):** Mental retardation. In Greben, S. E.; Pakoff V. & Voineskos, G.: A method



of Psychiatry. 2nd ed. Philadelphia: Lea & Febiger.

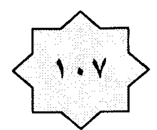
39 - **Bloxham G. ; Long , C. G. ; Alderman , N. & Hollin , C. R. (1993) :** The behavioural treatment of self-starvation and self-injury in a patient with border line personality disorder. ***Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry , 24 , 261 – 267 .***

40 - **Bootzin , R.R. & Acocella , J. R. (1984) :** Abnormal Psychology : Current Perspectives . 4th ed. New York : Random House.

41 - **Carson , R. C. ; Butcher , J. N. ; & Coleman, J.C. (1988):** Abnormal Psychology and Modern Life . 8th ed. London : Scott , Foresman and Company .

42 - **Chen, y. (1989):** Effects of a token economy programme on teaching self–help skills of the moderately and severely retarded children. ***Bulletin of Educational psychology, 22, 49-98.***

43 - ———— **(1990)** : Effects of a token economy programme on decreasing maladaptive behaviours of the moderately and severely retarded children . ***Bulletin of Educational Psychology , 23 , 13 - 48 .***



44 - ———— (1991) : Effects of a token economy programme on facilitating the vocational skills of moderately and severely retarded workers. ***Bulletin of Educational Psychology, 24 , 1 – 30.***

45 - **Cowdery , G. E. , et al. (1990) :** Effects and side effects of DRO as treatment for self-injurious behaviour. ***Journal of Applied Behaviour Analysis , 23 , 497 – 506 .***

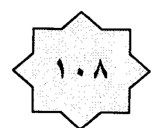
46 - **Davison , J. M. (1990) :** Abnormal Psychology . 5th . New York : John Wiley & Sons .

47 - ———— **. (1994) :** Abnormal Psychology . 6th . New York : John Wiley & Sons .

48 - **Doleys , D. M. ; Stacy , D. & Knowles , S. (1981):** Modification of grooming behaviour in adult retarded : Token reinforcement in a community-based programme. ***Behaviour Modification, 5 , 119–128 .***

49 - **Drew , C. J. ; Logan , D. R. ; & Hardman , M. L. (1984) :** Mental Retardation : A life Cycle Approach . 4th ed. New York : Macmillan Publishing Company.

50 - **Evans , D. P. (1983) :** The Lives of Mentally Retarded People . Boulder : Westview .



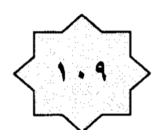
51 - **Fabry , B. D. ; Mayhew, G. l. & Hanson , A. (1984) :** Incidental teaching of mentally retarded student within a token system. ***American Journal of Mental deficiency , 89 , 92 – 36 .***

52 - **Favell , J. (1982) :** The Treatment of Self-Injurious Behaviour . ***Behaviour Therapy , 13 , 529 – 554.***

53 - **Favell , J. E. ; Azrin , N. H. ; Baumeister , A. A. ; Carr , E. G. ; Dorsey , M. F. ; Forehand , R. ; Foxx , R. M. ; Lovaas , O. I. ; Rincover, A. ; Risley T. R. ; Romanczyk , R. G. ; Russo , D. G. , Schroeder , S. R. ; & Solnick , J. V. (1982):** The treatment of self-injurious behaviour. ***The Behaviour Therapist , 13, 529 – 554 .***

54 - **Fabry , B. D ; Mayhew , G. l. & Hanson , A. (1984) :** Incidental teaching of mentally retarded student within a token system. ***American Journal of Mental deficiency , 89 , 92 – 36 .***

55 - **Gayda , M. & Vacola , G. (1984) :** Behaviour therapy and self-mutilation . ***Annales Medico Psychologiques . 142 , 1307 – 1311 .***



56 - **Gelder , M. ; Gath , D. & Mayou , R. (1989) :** Oxford Textbook of Psychiatry . 2nd ed. Oxford : Oxford University Press.

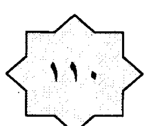
57 - **Gluck , J. P. ; Otto , M. W. & Beauchamp , A. (1985)** : Respondent Conditioning of Self-Injurious Behaviour in Early Socially Deprived Rhesus Monkeys . ***Journal of Abnormal Psychology , 49 , 222 – 226 .***

58 - **Green , L. & Freed , D. E. (1998) :** Behavioural Economics . In O'Donohue , W. (Ed.) : Learning and Behaviour Therapy . (274 – 3oo) . Boston: Allyn and Bacon.

60 - **Hallahan , D. P. & Kauffman, J. M. (1982) :** Exceptional Children, Introduction to Special Education . 2nd ed. New Jersey . Englewood Cliffs : Prentice-Hall .

61 - **Heward , W. L. ; & Orlansky , M. D. (1992) :** Exceptional Children : An Introductory Survey of Special Education . 4th ed. New York : Maxwell Macmillan International .

62 - **Hurley, A. D. & Sovner, R. (1985):** Behaviour modification: The token economy. ***Psychiatric Aspects of Mental Retardation Review, 4 , 1 – 4.***



63 - **Iwata , B. A. ; Zarcone , J. R. ; & Smith , R. G. (1994) :** Assessment and treatment of self-injurious behaviours . In Schopler , E. ; & Mesibov ; G. B. (Eds.) **:** Behavioural Issues in Autism (131 – 159) New York : Plenum Press.

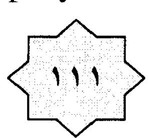
64 - **Kaplan , H. I & SadocK , B. I. (1999)**: Symposis of Psychiatry. Behavioural Sciences Clinical Psychiatry . 8th ed. (WHO). Cairo: Mass Publishing Company . (In Soheir Shash , 2001)

65 - **Kauffman , J. M. (1985)** : Characteristics of Children's Behaviour Disorders . 3rd ed. Toronto : Charles E. Merrill Publishing Company .

66 - **———— . (1993) :** Characteristics of Emotional and Bihavioural Disorders of Children and Youth 5th ed. New York : Charles E. Mcmillan Publishing Company .

67 - **Kendall, P. C.; & Hammen, C. (1995):** Abnormal Psychology. Boston: Houghton Mifflin Company.

68 - **Kendall , P. C. & Hammen , C. (1998) :** Abnormal Psychology : Understanding Human Problems. 2nd ed. New York : Houghton Mifflin Company.



69 - **Kirk , S. A. ; Gallagher , J. J. & Anastasiow , N. J.** (**1993**) **:** Educating Exceptional Children . 7th ed. Boston : Houghton Mifflin Company .

70 - **Klykylo , W. M. , Kay , J. K. ; & Rube D. R. (1998):** Clinical Child Psychiatry . London : W. B. Saunders Company.

71 - **Knerr , G. (1995) :** Mental Retardation and Autistic Disorder . New York : Prentice Hall .

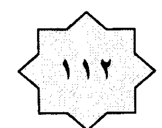
72 - **Lynch , E. W. (1988) : Mental Retardation .** In Lynch , E. W. , & Lewis , R. B. (Eds.) Exceptional Children and Adults : An Introduction to special Education . Boston: Scott , Foresman Company .

73 - **Lynch , E. W. & Lewis , E. (1993) :** Exceptional Children and Adults : An Introduction to Special Education . London : Scott , Forseman and Company .

74 - **Lyttle , J. (1986) :** Mental Disorder : Its Care and Treatment . London . Bailliere Tindall .

75 - **Martin , G. & Pear , J. (1992) : Behaviour** Modification : What It Is and How to Do It 4th ed. New Jersey , Englewood Cliffs : Printice Hall .

76 - **Matson , J. L. , & Taras , M. E.** (**1989**) **:** A 20 year review of punishment and alternative methods



to treat problem behaviours in developmentally delayed persons . ***Research in Developmental Disabilities , 10 , 85 – 104.***

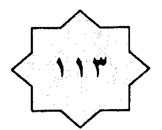
77 - **Matson , J. L. ; & Sevin , J. A. (1994) :** Issues in the use of aversives : Factors associated with behaviour modification for autistic and other developmentally disabled people . In Schopler , E.& Mesibov , G. B. (Eds.) : Behavioural Issues in Autism (211- 225) . New York : Plenum Press .

78 - ———— **. (Interviewee). (1985 e):** Mental handicap interviews professor John McGee. ***Mental Handicap in New Zealand, 9, 24 - 26***

79 - ———— **.** (**1992**) **:** Gentle teaching assumptions and paradigm . ***Journal of Applied Behaviour Analysis , 25 , 869 – 872 .***

80 - **McGee , J. J. , & Menolascino , F. J. (1992):** Gentle teaching : Its assumptions , methodology , and application . In Stainback W. & Stainback , S. (Eds.) . ***Controversial issues confronting special education : Divergent perspectives*** . (183 – 200) . Boston : Allyn & Bacon .

81 - **McGee, J. J.; Menolascino, F. J.; Hobbs, D. C.; Menousek , P. E. (1987):** ***Gentle***



Teaching : A Non-aversive Approach for Helping Persons with Mental Retardation. New York : Human Sciences Press.

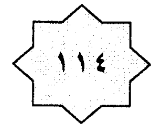
82 - **Mehr , J. (1983) :** Abnormal Psychology . New York : Holt, Rinehart and Winston .

83 - **Menolascino , F. J. & McGee , J. J. (1983) :** Persons with severe mental retardation and behavioural challenges : From disconnectedness to human engagement . ***Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation , 5 , 187- 193 .***

84 - **Metcalf, F. & Feldman , D. (1982) :** The effects of cooperative change planning in a reward and response cost token system on the disruptive behaviour of an elementary EMH class . A paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children. (60 th. Houston, TX , April 11-16) .

85 - **Mishara , B. L. & Kastenbaum , R. (1973) :** Self-injurious behaviour and environmental change in the institutionalized elderly . ***Aging and Human Development , 4 , 133 – 145 .***

86 - **Mohanty , S. , Pati , N . C. & Kumar R. (1998) :** Effects of token economy on the rate of envelope making in the persons with mental



reardation . ***Social Science International . 14 ,84-97.***

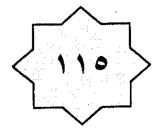
87 - **Neukaeter , H. (1981) :** Teaching self–control to mentally retarded students within a structured classroom setting . ***International Journal of Rehabiliation Research , 4 , 392 .***

88 - **Paisey , T. J. H. , Whitney , R. B. , & Moore , J. (1989) :** Person-treatment interactions procedures for self-injury : A case study of effects and side effects . ***Behavioural Residential Treatment , 4 , 69 – 88 .***

89 - **Patton , J.R. ; Kauffman , J. M. ; Blackbourn , J. M. ; & Brown, G. B. (1991) :** Exceptional Children in Focus . 5th ed. New York : Macmillan Publishing Company .

90 - **Peck , C. & Hong . C. S. (1988) :** Living Skills for Mentally Handicapped People . London : Croom Helm .

91 - **Rae , S. ; Martin , G. L. & Smyk , B. (1990) :** A self-management package versus a group exercise contingency for increasing on-task behaviour of developmentally handicapped workers . ***Canadian Journal of Behavioural Science , 22 , 45 – 58 .***



92 - **Reed , C. & Strahan , D. B. , (1995) :** Gentle discipline in violent times. ***Journal of a Just Caring Education , 1 , 320 – 334 .***

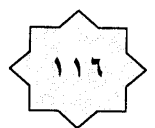
93 - **Reid , D. H. (1982) :** Trends and issues in behavioural research on training feeding and dressing skills . In Matson , J. L. & Andrasik , F. (Eds.) : Treatment Issues and Innovations in Mental Retardation . (213– 240) . New York : Plenum .

94 - **Rosenhan , D. L. & Selingman , M. E. P. (1995) :** Abnormal Psychology . New YORK : W.W. Norton & Company .

95 - **Repp , A. C. (1990) :** Non-aversive and aversive interventions : Overview . In Repp , A.C. & Singh , N. N. (Eds.) : Current perspectives on the use of aversive and non aversive interventions with developmentally disabled persons (17-29) Sycamore, Il : Sycamore Publishing Company.

96 - **Ross , A. O. (1981) :** Child Behavior Therapy : Principles Procedures and Empirical Basis . New York : John Wiley & Sons .

97 - **Salend , S.J. & Kovalich , B. (1981) :** A group response cost system mediated by free tokens: An alternative to token reinforcement.



American Journal of Mental Deficiency, 86,184 - 187.

98 - **Scheerenberger , R. C. (1983) :** A History of Mental Retardation . Baltimore : Brookes .

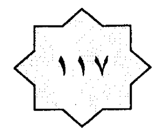
99 - **Singh , N. N. , Manning , P. J. & Angell , M. J. (1982) :** Effects of an oral hygiene punishment procedure on chronic rumination and collateral behaviour in monozygous twins. ***Journal of Applied Behavior Analysis, 20 , 23 – 34 .***

100 - **Sisson, L. A. & Dixon , M. J. (1986) :** Improving mealtime behaviours through token reinforcement : A study with mentally retarded behaviourally disordered children . ***Behaviour Modification , 10 , 333 – 354 .***

101 - **Stainback , W. & Stainback , S. (1987) :** Facilitating friendship. ***Education and Training in Mental Retardation , 22 ,18 -25.***

102 - **Thomas , J. A. & Montgomery , P. (1998) :** On becoming a good teacher : Reflective practice with regard to children's voices. ***Journal of Teacher Education , 49 , 372 – 380 .***

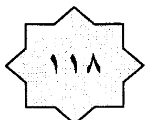
103 - **Walker , J. E. & Shea , T. M. (1980) :** Behaviour Modification : A Practical Approach for



Educators . 2nd ed. London : The C. V. Mosby Company.

104 - **Walker , J. E. & Shea , T. M. (1991):** Behaviour Management : A Practical Approach for Educators . New York : Macmillan Publishing Company .

105 - **Wilson , G. T. ; Nathan , P. ; O'Leary ; K. D. ; & Clark , L. A. (1996) :** Abnormal Psychology : Integrating Perspectives . London: Allyn and Bacon.



فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

رقم الايداع	٢٠٠٦/١٦٢٧٠
I.S.B.N الترقيم الدولى	977 – 6190 – 10-3